

ISBN: 978-607-9063-52-8



EL USO DE LA TEORÍA EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

ARTURO BARRAZA MACÍAS

EL USO DE LA TEORÍA EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

Arturo Barraza Macías

Primera edición: febrero de 2016
Editado en México
ISBN: 978-607-9063-52-8

Editor:
RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS A. C.

Corrector de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores

CONTENIDO

EX-ANTE. UNA ADVERTENCIA SOBRE EL FORMATO Y ESTILO DE PRESENTACIÓN DE ESTE LIBRO	5
PREFACIO	8
INTRODUCCIÓN	10
PROEMIO	12
LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	14
Los conceptos	20
La teoría	35
El marco teórico	40
Las definiciones	48
Representación gráfica	52
El uso de la teoría en las diferentes etapas de la investigación	54
LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	61
Situación problemática	64
Etapas y procesos de la investigación cualitativa	70
Construcción provisional del objeto de investigación. Una introducción	74
El papel de la teoría en la construcción del objeto de investigación	82
El papel de la teoría en la etapa de diseño/recolección y análisis de la información	96
LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	111
Una aclaración sobre el enfoque analizado	112
El papel de la teoría en el proceso de construcción del problema generador de la propuesta de intervención educativa	115
El papel de la teoría en el diseño del proyecto de intervención educativa	121

EX-ANTE. UNA ADVERTENCIA SOBRE EL FORMATO Y ESTILO DE PRESENTACIÓN DE ESTE LIBRO

Como asiduo lector siempre he considerado grato encontrar libros con un buen contenido, y más satisfactorio, agregaría, si ese libro está escrito con fluidez y elegancia. Sin embargo, desde hace un buen tiempo, tal vez asociado al cansancio visual propio del trabajo que desarrollo, algunos libros los considero, en relación a sus estilos de presentación, muy planos, altamente uniformes y cansados.

Tal vez nos hemos preocupado tanto de cuidar la normativa académica que hemos descuidado lo atractivo que puede llegar a ser un libro para el lector. Los famosos organizadores visuales de la información que pueden apoyar la lectura ágil, y clarificar su contenido, brillan por su ausencia.

Bajo ese tenor, en los últimos libros que he tenido a bien escribir, o ser coordinador o compilador, he jugado con recursos propios del programa Word para hacer, en la medida de lo posible, menos plano el texto. A esto que es solamente una minucia, dirían mis amigos que saben más de tecnologías que yo, le he agregado algunos otros recursos que en su momento llegué a ver en otros libros.

Un primer caso fue el libro *¿Cómo elaborar proyectos de innovación?* Donde rescaté la idea de separar cada hoja en dos columnas. En la mayor,

alineada a la derecha y que ocupaba aproximadamente 4/5 partes del ancho de la hoja, escribí el contenido del libro, mientras que la columna delgada, alineada a la izquierda y de aproximadamente 1/5 parte del ancho de la hoja, la utilicé exclusivamente para dejar títulos y subtítulos redactados en forma interrogativa (vid figura 1). Esta idea, en su esencia, la obtuve del libro Fundamentación de la didáctica escrito en 1996 por Margarita Pansza, Esther C. Pérez y Porfirio Moran Oviedo.

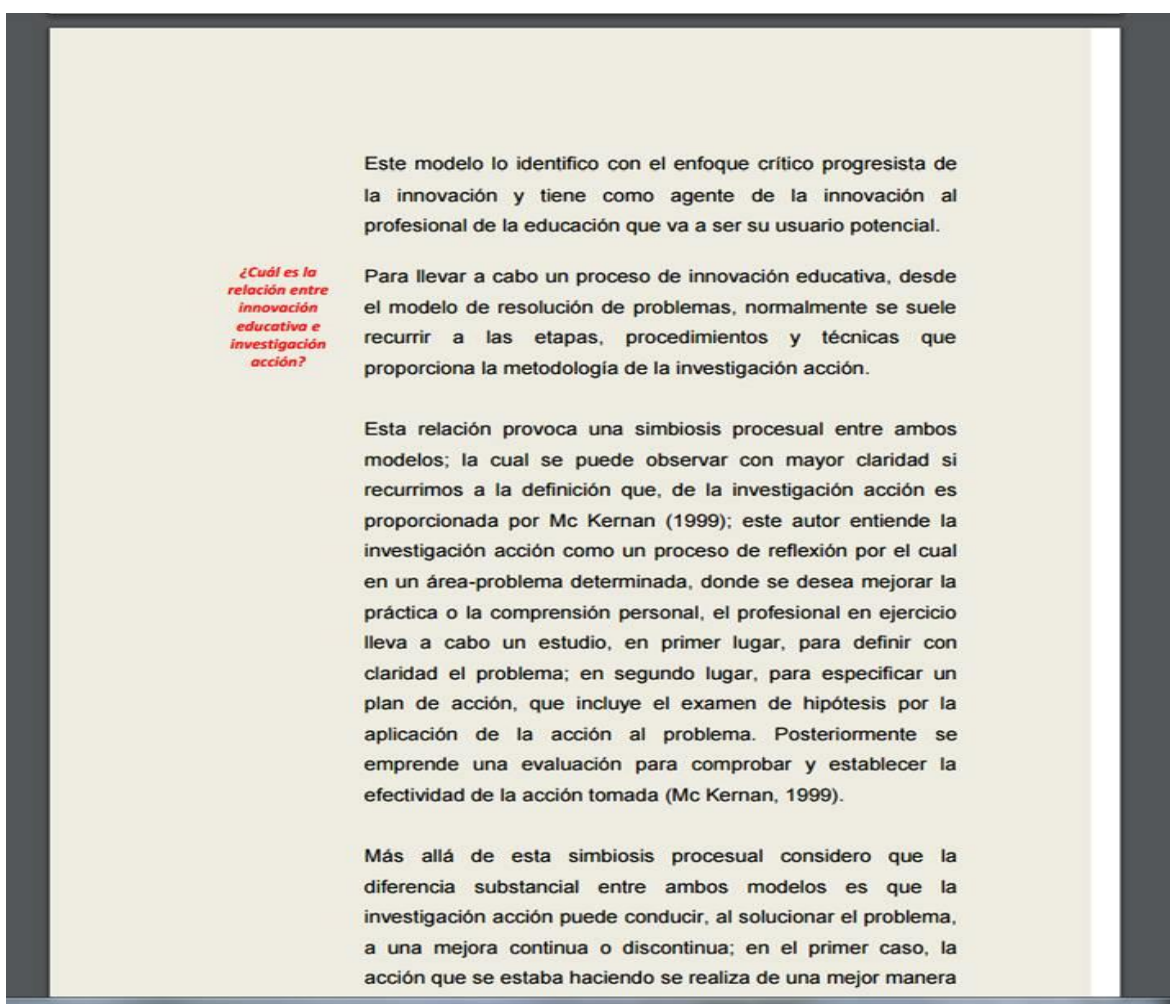


Figura 1.- Hoja del libro ¿Cómo elaborar proyectos de innovación? (Fuente: Barraza, 2013).

Otro libro que en su época llamó mi atención fue el de Bases Didácticas de Rita Ferrini escrito en 1975. En este libro la autora usa centralmente esquemas, cuadros y diagramas. No existiendo mayor texto explicativo. Supongo la autora le apostaba a que existía tanta claridad en sus recursos gráficos que no había necesidad de explicarlos.

Este segundo estilo de presentar un libro anduvo dando vuelta a mi cabeza hasta que generó una nueva idea. Si he dado diversos cursos sobre metodología de la investigación, y he elaborado mis presentaciones en power point como apoyo, ¿Por qué no utilizar esas presentaciones y a partir de ella escribir un libro?

La idea cristalizó y es este libro el que están empezando a leer. Las presentaciones las pasé a formato de imagen y donde consideré necesario agregué texto para explicar o complementar la información. Espero que el hecho de jugar con este nuevo estilo de presentación de un libro, y darme ciertas libertades con relación a la normativa académica, no sacrifique la calidad del contenido.

PREFACIO

El presente libro parte de dos supuestos: a) existen tres paradigmas de investigación, y b) la teoría tiene un papel que jugar en cada uno de ellos.

Con relación a los paradigmas de la investigación existen diferentes propuestas de clasificación, desde el autor que sostiene que son dos (cuantitativo y cualitativo), hasta el que sostiene que son cuatro (positivista, postpositivista, constructivista y crítico radical). En el caso del presente libro se toma como base la teoría de los intereses cognoscitivos de Habermas (1981) que reconoce tres tipos de interés que guían al investigador: explicativo, comprensivo y emancipador; cada uno de ellos justifica uno de los paradigmas de investigación: cuantitativo, cualitativo y sociocrítico.

En cada uno de estos paradigmas la teoría juega un papel diferenciado. En el paradigma cuantitativo la teoría determina, circunscribe y significa todo el proceso de investigación; en el paradigma cualitativo la teoría puede estar, o no, presente en tres momentos claves del proceso de investigación: la construcción del objeto de investigación, el diseño de los instrumentos de investigación y el análisis de la información; en el paradigma sociocrítico la teoría puede estar, o no, presente en solamente dos etapas del proceso de investigación: en la construcción del problema de indagación/intervención y la elaboración de la propuesta.

El presente libro pretende explicar este papel que juega la teoría en cada uno de estos paradigmas; para ello se abordan diferentes apartados en cada uno de los capítulos, ya sea para justificar teórica o conceptualmente algunos conceptos o para ejemplificar algunos otros.

En los momentos en que se consideró pertinente, se agregaron algunos ejemplos tomados de mis propias investigaciones, por lo que el lector disculpará que todos los ejemplos aborden el mismo dominio de referencia referido a mi línea de investigación: el estrés en los agentes educativos. Los ejemplos fuera de mi línea de investigación se tomaron de algunas de las tesis que he tenido a bien asesorar.

Por último solo me resta recordarle al lector que este libro no pretende abordar todo el proceso metodológico de cada uno de los paradigmas solamente analizar el papel de la teoría en cada uno de ellos.

INTRODUCCIÓN

En el mes de septiembre del año 2009 se constituye la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE). Para su creación y desarrollo se estableció como objeto de la ReDIE tres líneas de acción: 1.- Difusión y Socialización de la Investigación Educativa, 2.- Vinculación Interinstitucional, y 3.- Formación de Investigadores Educativos.

En el caso de la tercera línea de acción se creó el Seminario Permanente de Investigación Educativa ReDIE. Inicialmente se operó en dos ediciones: 2010 y 2011 y no sería sino hasta el año 2015 en que se realiza una tercera edición de este seminario.

En esta tercera edición me tocó participar con el tema: “el uso de la teoría en la investigación educativa”. A partir de las dos sesiones que trabajé ese módulo, y del material que utilicé para trabajarlo, surgió el presente libro.

Para su exposición el contenido del libro se organizó en tres capítulos: la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y la investigación acción.

En el caso de la investigación cuantitativa se aborda el papel de los conceptos para luego definir lo que es la teoría y así llegar al marco teórico. Posteriormente se analizan a las definiciones como un componente central de cualquier marco teórico y se recomienda el uso de representaciones gráficas como

forma de presentar las teorías. Finalmente se precisa cual es el papel de la teoría en las diferentes etapas del proceso de investigación.

En el segundo capítulo se aborda la investigación cualitativa partiendo de una caracterización general que ilustra la problemática existente al interior de este paradigma. Posteriormente se establecen cuales son las etapas y procesos involucrados en este tipo de investigación y se describe el papel que puede, o no, jugar la teoría en sus dos primeras etapas.

En el tercer capítulo, referido a la investigación acción, se inicia con una aclaración sobre el enfoque metodológico que se va a analizar, para posteriormente dilucidar el papel de la teoría en sus dos primeras etapas.

PROEMIO

Para abordar el papel que desempeña la teoría en la investigación educativa se debe en primera instancia precisar que este papel varía en función del paradigma de investigación en el que se inscriba nuestra investigación.



En el caso del Paradigma Cuantitativo, por su origen popperiano, la teoría se imbrica en todo el proceso investigativo de tal manera que este tipo de investigación empieza con la teoría, se desarrolla a partir de la teoría y termina con la teoría.

En el caso del Paradigma Cualitativo, por su esencia inductivista, puede estar, o no, presente en tres momentos claves del proceso investigativo: la construcción del objeto de investigación, el diseño de los instrumentos para la recolección de la información y el análisis de la información.

En el caso del Paradigma Sociocrítico puede estar, o no, presente en dos momentos del proceso investigativo: la construcción del problema de investigación/intervención y en la elaboración de la propuesta. Cabe precisar que en cada caso se habla de ún tipo de teoría diferente: en el primer caso se puede utilizar teoría explicativa o sustantiva, mientras que en el segundo caso se puede utilizar la teoría prescriptiva en sus vertientes educativa, didáctica o psicológica.

En los siguientes capítulos se abordará cada uno de estos paradigmas para explicar el papel que juega la teoría en su proceso investigativo.

LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Hay tres premisas básicas que nos ilustran el papel de la teoría en la investigación educativa de corte cuantitativo:

EL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

- LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EMPIEZA CON LA TEORÍA, SE DESARROLLA A PARTIR DE LA TEORÍA Y TERMINA CON LA TEORÍA.
- TODO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ESTÁ IMBRICADO A LA TEORÍA
- EN LA LÓGICA DE EXPOSICIÓN SE PRESENTA EN UN CAPÍTULO DENOMINADO MARCO TEÓRICO

Estas premisas se aplican a toda investigación de corte cuantitativo salvo a tres excepciones:

EXCEPCIONES

- **La investigación empírico inductivista (tradición norteamericana)**
- **La investigación orientada al desarrollo institucional**
- **La investigación evaluativa**

La tradición empírico inductivista de origen anglo sajón no reconoce, al parecer implícitamente, el papel de la teoría en la investigación cuantitativa: por eso es muy normal encontrar investigaciones que no presenten marco teórico, modelo teórico, enfoque teórico o perspectiva teórica. Únicamente se concretan a presentar, a manera de reseña sin mayor análisis, algunas investigaciones antecedentes. Esto deriva de su filosofía pragmática y de la escasez, deliberada, del discurso epistemológico en el análisis metodológico.

A continuación me permito transcribir la Introducción (como primera sección de un artículo, que en nuestro contexto incluiría: antecedentes, modelo teórico y objetivos) de una investigación sobre el estrés académico que ilustra lo dicho anteriormente:

Stress and its implications on the physical and mental health and other aspects of life is a widely explored topic in scientific and academic research. Generally, academic stress inculcates a sense of competition and motivation among students and promotes learning. However, sometimes this stress produces anxiety and feelings of helplessness, leading to stress-related disorders and adversely affecting performance, academic and non-academic (1). As a consequence of academic pressure, students have been reported to resort to academic misconduct and even substance abuse as a coping method. Some withdraw from their studies altogether, unable to cope with the stress, while others even attempt/commit suicide (2–8).

'Academic stress' is a term extensively explained in literature and is used to describe the prevalence and implications of study-related stress among students and the negative impact it has on their performance (9–11). It has often been used interchangeably with 'examination-related stress' and it is hard to determine how much the two domains overlap. Since examinations are an integral part of the academic process, examination-related stress is regarded as a subtype of academic stress and used as a tool for assessment of the latter (9, 10, 12, 13).

Medical students are continuously challenged by comprehensive curricula and assessments against a backdrop of a highly competitive environment (14). Gupta et al. (15) defined 'academic stress' as a mental distress resulting from apprehension and frustration associated with academic failure, apprehension of such failure, or even an awareness of the possibility of such failure. Dahlin et al. (16) from Sweden quoted the prevalence of stress to be as high as 12.9% and a suicide attempt rate of up to 2.7% in medical students. A study investigating stress and worry in Thai medical students showed the prevalence at a staggering 61.4% (17). A similar study recently conducted in Lahore, Pakistan, stated the prevalence of stress as high as 20.8% among medical students, strongly associated with poor academic performance (18). Several other student population-based studies have shown high levels of stress among medical students (19–22), and some studies have even demonstrated high levels of stress in medical students in comparison to undergraduate non-medical students (16, 23, 24).

In Pakistan, the medical curriculum framework is formulated and standardised by the Higher Education Commission. This framework is continuously revised, improved, and implemented across the country to maintain uniformity and synchronisation among all higher education institutions. A modular system-based curriculum is currently recommended and widely followed by the majority of medical institutes (25).

Within the modular curriculum, there are two widely accepted assessment methodologies by the medical colleges. One of these employs a semester system with six-monthly examinations, graded with a four interval grade point average (GPA) tool, which is similar to other grade-tiered academic assessment systems. The other system is based on annual examinations, with the performance of students graded as either pass or fail (26).

Several medical schools are currently undergoing curricular reform. When considering the means by which students are evaluated in a revised curriculum, the need to reduce the

prevalence of depression and anxiety associated with academic stress must be weighed against the importance of academic outcomes. To the best of our knowledge, no study comparing the levels of stress in different assessment systems has yet been conducted in Pakistan. We conducted this cross-sectional study to determine and compare the levels of stress among undergraduate medical students studying under the most commonly employed assessment systems (GPA vs. pass/fail) in order to identify the system that best assesses student performance while keeping stress levels to a minimum (Mediha, A.; et al. 2015, pp.1-2)

Por otra parte, la investigación orientada al desarrollo institucional tiene una finalidad eminentemente pragmática y sus resultados están orientados a la toma de decisiones y a la acción. En ese sentido, no tienen necesidad de utilizar modelos teórico, lo que normalmente utilizan son referentes normativos, programáticos o legales, según sea el caso, para sustentar su investigación.

Un ejemplo puede ser el siguiente: en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango se decide hacer una identificación de necesidades de formación de sus docentes bajo la perspectiva de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el fin explícito de desarrollar procesos formativos que respondan a las necesidades expresadas por sus propios docentes. En este tipo de trabajo no se utiliza, ya que no es necesario, un modelo teórico, y en contraparte la autora (Guerrero, 2012) retoma las competencias marcadas en el perfil docente de esta reforma para el diseño de su instrumento de investigación.

En el caso de la investigación evaluativa tampoco se requiere marco teórico ya que, dependiendo de si se desea evaluar una institución, un programa o un proyecto, se utilizan los documentos normativos que les dan origen. Un ejemplo puede ser el siguiente: una autoridad educativa quiere evaluar el funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación y para esto retoma el Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la

constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación (SEP, 2014). A partir de las diferentes funciones que le asignan a estos consejos, en este acuerdo, se diseña el instrumento de investigación.

La idea subyacente, en los casos de las investigaciones orientadas al desarrollo institucional (diagnósticos, identificación de necesidades formativas, seguimiento de egresados, etc.) y de las investigaciones evaluativas, es una: *no se busca generar conocimiento de frontera a través de la contrastación de modelos teóricos; lo que se busca es conocer que está pasando con el funcionamiento, o con las acciones, que debe desarrollar una institución, un área de una institución, un programa o un proyecto con el objetivo de intervenir para mejorar su desempeño.* Su finalidad es eminentemente utilitarista e inmediatista.

En estos dos tipos de investigación es más correcto hablar de marco referencial y no de marco teórico (más adelante precisaré estos términos), y en el primer caso, el de la investigación empírico inductivista de origen anglo sajón, es más correcto hablar de revisión de la literatura.

Fuera de estas excepciones, la investigación cuantitativa debe utilizar la teoría como punto de inicio y de llegada. Sin embargo, para tener una mayor claridad del papel que juega la teoría, y de lo que es una teoría, es necesario, en primer lugar, abordar los conceptos como ejes estructuradores de una teoría, en lo particular, y de un proceso investigativo, en lo general. A continuación abro un espacio para abordar el tema de los conceptos y posteriormente retomo la discusión sobre las teorías.

LOS CONCEPTOS

LOS CONCEPTOS

Un concepto expresa una abstracción formada por generalizaciones sustraídas de casos particulares

(Kerlinger, 1998, p. 30)



El ser humano no puede utilizar un término para cada objeto que ve, para cada sentimiento que tiene, para cada acción que realiza, etc. Sería imposible que se acordara de todo, es por eso que construye conceptos como categorías inclusivas que agrupan a toda una serie de hechos, acciones, sentimientos u objetos. Para construir esos conceptos realiza una abstracción de aquellos rasgos comunes y los ubica en un término. Esos rasgos comunes, que le dan origen a la categoría inclusiva, se denominan atributos sustanciales o esenciales, mientras que aquellos muy propios de un objeto o de un hecho se le denominan atributos accidentales. Entre un objeto y otro, denominados bajo un mismo término, pueden variar los atributos accidentales pero no los esenciales ya que en este segundo caso ya hablaríamos de otro concepto.

¿Por qué es importante entender lo que es un concepto? Porque el conocimiento de la realidad se construye conceptualmente



En la vida cotidiana el ser humano construye conceptos y estos conceptos constituyen la estructura del denominado conocimiento del sentido común. En términos estrictos, y utilizando la terminología de Vygotsky (1995), estos conceptos deben ser denominados equivalentes funcionales ya que son altamente imprecisos y sin embargo, al dar una idea del significado, sirven para comunicarse con los demás. Hacen al ser humano funcional.

En contraparte, los conceptos creados en la investigación científica deben de ser precisos y perfectamente delimitados, por lo que estos, en estricto sentido del término, si serían conceptos.

En el proceso de investigación cuantitativa un concepto se define en dos momentos y con dos finalidades diferentes: en un primer momento, en el contexto del marco teórico, se define al concepto, esto es, se brinda su definición a partir de la teoría asumida, y en un segundo momento, en el contexto del diseño metodológico, se brinda una definición atendiendo a las operaciones o acciones que hará el investigador para medir ese concepto.



Para entender el rol que juega el concepto en el proceso de investigación es necesario recurrir a la lógica de conjuntos, ya que desde esta perspectiva un concepto refiere un conjunto de hechos, fenómenos, situaciones, sentimientos, acciones u objetos.

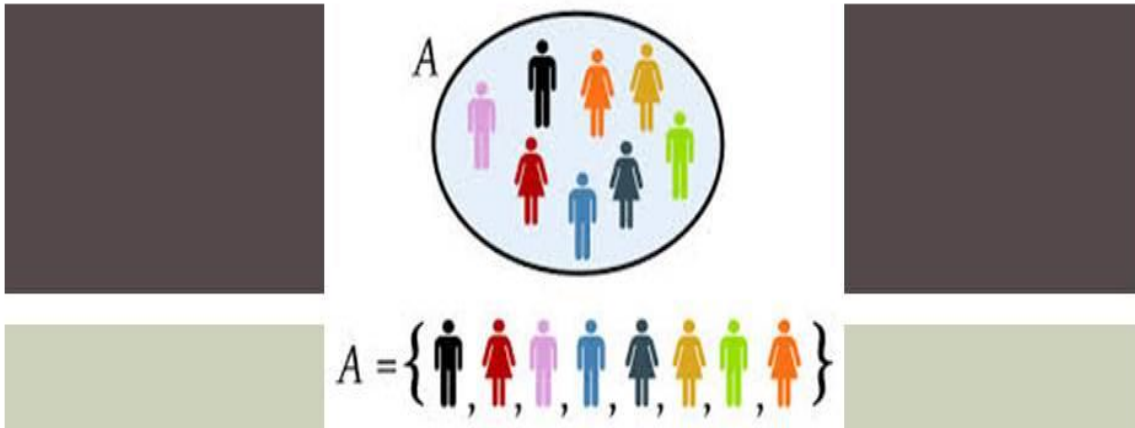
LÓGICA DE CONJUNTOS Y CONCEPTOS

Un conjunto es una colección bien definida de objetos o elementos



Un concepto permite determinar un conjunto de hechos o fenómenos de la realidad

¿Y cómo se determinan los hechos o fenómenos que están integrados en ese conjunto y, por lo tanto, corresponden al concepto utilizado?



Hay dos formas de definir lo que es un conjunto: 1) enumerar a todos los miembros del conjunto y 2) proporcionando una regla para determinar si los objetos pertenecen o no al conjunto (Kerlinger, 1998, pp. 51-52)

Al definir un concepto estamos haciendo uso de la segunda forma de definir un conjunto

Un ejemplo tal vez nos ayude a clarificar esta situación. Cuando hacemos una revisión de literatura sobre el tema del estrés se pueden encontrar múltiples conceptos que aparecen asociados al mismo.

EJEMPLO: ESTRÉS (E-E-1)

DOLOR DE CABEZA **FALTA DE TIEMPO PARA
REVISAR LOS TRABAJO**

FUMAR

**EXÁMENES DE
PERMANENCIA** **ATENDER A NIÑOS
CON NEE** **COMER EN EXCESO**

AUSENTISMO **FALTA DE SUEÑO** **PENSAR EN ALGO
POSITIVO**

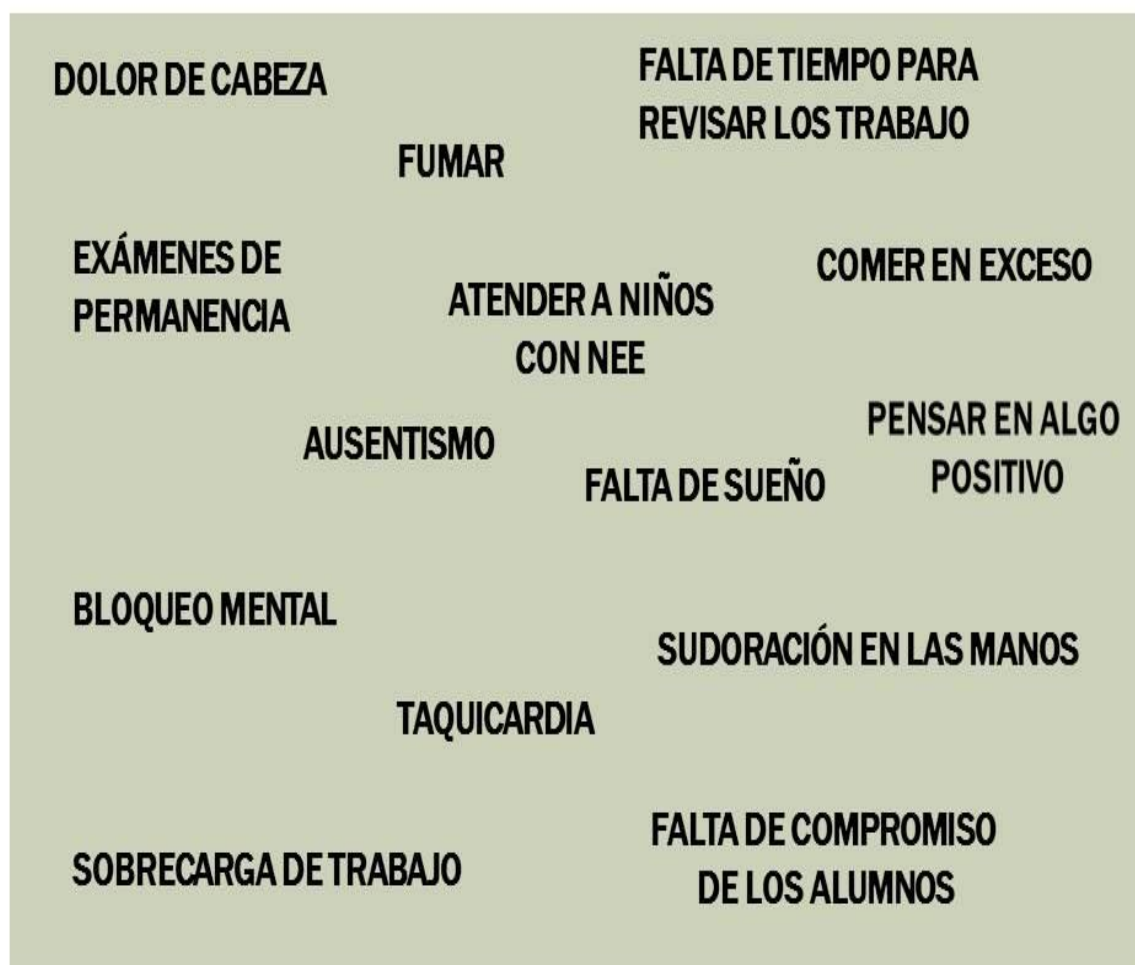
BLOQUEO MENTAL **SUDORACIÓN EN LAS MANOS**

TAQUICARDIA

SOBRECARGA DE TRABAJO **FALTA DE COMPROMISO
DE LOS ALUMNOS**

La pregunta aquí es ¿Cuáles de estos elementos conceptuales pertenecen realmente al estrés? Para responder a esta pregunta partiríamos de una definición del estrés

(E-E-2)
EL ESTRÉS DOCENTE SON LAS EXIGENCIAS Y DEMANDAS A LAS QUE SE ENFRENTA UN PROFESOR, EN SU ENTORNO ORGANIZACIONAL (KYRIACOU, 2003).



A partir de la definición del estrés que enunciamos, en la parte superior de la imagen anterior, se puede establecer cuáles de estos elementos pertenecen al conjunto o concepto del estrés. En la siguiente imagen quedan dentro de la elipse los elementos que corresponden al estrés desde la perspectiva teórica de Kyriacou (2003). Cabría mencionar que en otra definición, brindada desde otra perspectiva teórica, serían diferentes los elementos que integrarían el concepto estrés.



Retomando la lógica de conjuntos se puede hacer la siguiente precisión sobre lo que es el conjunto universal y el papel que juega en la investigación.

EL CONJUNTO UNIVERSAL, LLAMADO U ES EL CONJUNTO DE TODOS LOS ELEMENTOS QUE RESPONDEN A LA REGLA FORMULADA.



PARA INVESTIGAR ES MUY IMPORTANTE CONOCER EL U QUE ESTAMOS ESTUDIANDO. LA AMBIGÜEDAD EN LA DEFINICIÓN DEL U PUEDE OCASIONAR CONCLUSIONES ERRÓNEAS

(Kerlinger, 1998, p. 54)

Esta afirmación de Kerlinger (1998) se puede ilustrar con el siguiente ejemplo.

EJEMPLO: RODRÍGUEZ, M. R.; SAN MIGUEL, M. F.; MUÑOZ, A. Y RODRÍGUEZ, C. E. (2014). EL ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE MEDICINA AL INICIO Y FINAL DE SU FORMACIÓN ACADÉMICA. REVISTA IBEROAMERICANA. 66.

En el caso de la presente investigación se adopta el enfoque conceptual sostenido por Pines y otros (1981), que permite definir al **estrés estudiantil como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado **en situaciones generadoras de estrés**.**

Se llevó a cabo una encuesta, utilizando la escala unidimensional para estrés estudiantil (Barraza, 2011).

Barraza, A. (2011). «Validación psicométrica de la Escala Unidimensional del **Burnout Estudiantil». *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), pp. 53-76.**
Pines, A. y otros (1981). *Burnout*. Nueva York: The Free Press.

En este caso se puede observar como los autores tergiversan un concepto sustituyéndolo por otro. En el primer párrafo los autores hablan de estrés estudiantil pero lo definen utilizando la definición, valga la tautología, que unos autores dan sobre el burnout como consta en la segunda referencia; así mismo, dicen utilizar un instrumento para medir el estrés que, como se puede observar en la primera referencia, es para medir el burnout. Las conclusiones que obtienen hablan del estrés pero en realidad midieron el burnout y no abordaron ninguna de las tres vertientes conceptuales que son compartidas por la gran mayoría de los estudiosos del estrés: la centrada en los estresores, la centrada en los síntomas y la centrada en la relación persona-entorno.

Antes de continuar, y como un breve interludio, hare la clarificación entre concepto y categoría que remite a la dimensión teórica del proceso de investigación.

DE LOS CONCEPTOS A LAS CATEGORÍAS. LA DIMENSIÓN TEORÉTICA

Cuando un concepto constituye el núcleo (sujeto) de una proposición o hipótesis se le llama categoría (Chávez, 1999).

- **Analítica: en ensayos teóricos**
- **Explicativa: en el método hipotético deductivo**
- **Crítica: en el enfoque dialéctico construccionista**

En una oración teórica participan diferentes conceptos y cada uno tiene diferente función en la misma. Únicamente el concepto que constituye el sujeto de la oración puede ser denominado categoría. El tipo de categoría depende el tipo de trabajo o del enfoque que se esté utilizando. En un ensayo teórico se denominaría categoría analítica, en una investigación hipotético-deductiva, desde una perspectiva popperiana, sería una categoría explicativa, y en una investigación bajo el enfoque dialéctico construccionista sería una categoría crítica.

Más allá de esta distinción terminológica, es necesario reconocer que trabajar con conceptos, en la dimensión teórica de la investigación, no es una tarea fácil. Normalmente nos encontramos con una serie de problemas para realizar el proceso de conceptualización, como los que se mencionan a continuación:

PROBLEMAS EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN

- Los conceptos devienen de la abstracción de una experiencia compartida, por lo tanto, a veces existen dificultades para su comprensión
- Los términos utilizados para denominar conceptos científicos tiene otros significados en otros marcos de referencia
- Un mismo término puede referirse a conceptos distintos
- Diferentes términos pueden referirse al mismo fenómeno
- El significado de los conceptos puede modificarse a través del tiempo
- Un término puede no tener referente empírico inmediato

(Fassio, Pascual & Suárez, 2002, Cap. IV, p. 9)

Cualquiera de estas situaciones puede aparecer en el momento en que menos se piensa y dificultar el proceso de conceptualización. Un ejemplo del caso número cuatro, por mencionar solo uno, se puede observar en la siguiente transcripción obtenida de una de mis investigaciones:

El campo de estudio del Síndrome de Burnout, más allá de su popularidad reflejada en la gran cantidad de artículos que se escriben sobre él mismo, presenta una serie de problemas estructurales que pueden ser ubicados en dos grandes rubros: la existencia de múltiples denominaciones y definiciones, y b) la existencia, y a la vez el poco uso, de varios modelos teóricos (Barraza, 2011a):

a1) Las denominaciones

Gil-Monte, (2003) reconoce la existencia de “al menos diecisiete denominaciones diferentes en español” (p. 19) para el Síndrome de Burnout; sin embargo, más allá de esta multiplicidad de denominaciones, este autor, atendiendo a sus similitudes, las clasifica en tres grandes grupos: 1) denominaciones en español que toman como referencia el término original anglosajón: burnout (p. ej. síndrome del quemado; vid Quiceno & Vinaccia, 2007), 2) denominaciones que toman como base el contenido semántico de la palabra, o el contenido de la patología (p. ej. desgaste profesional o síndrome de cansancio emocional; vid Barraza, Carrasco & Arreola, 2008), y 3) denominaciones que consideran que el síndrome de quemarse por el trabajo es sinónimo de estrés laboral (p. ej. estrés laboral asistencial, estrés profesional; vid Berrocal, 2000) (Barraza, Malo & Rodríguez, 2012, p. 38).

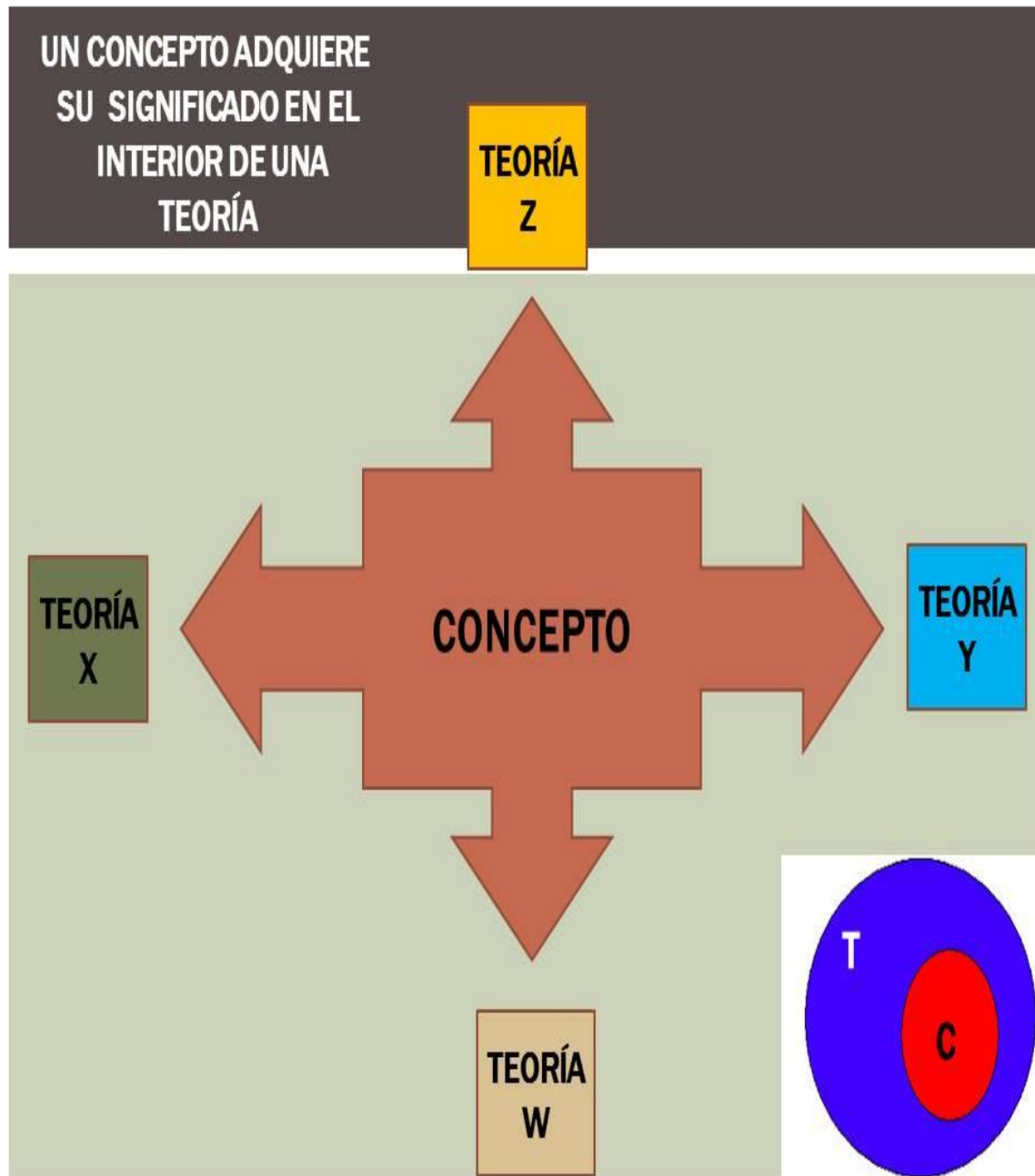
Para subsanar o evitar esta serie de dificultades hay una regla central: conceptualizar un término a partir de una teoría. Un concepto solamente adquiere su pleno significado al interior de una teoría. El uso de este recurso lo ejemplifico transcribiendo otra parte de la investigación citada anteriormente:

a2) Las definiciones

Cuando se intenta definir al Síndrome de Burnout se pueden encontrar una multiplicidad de definiciones al respecto (vid Garcés, 2003), sin embargo, ante este panorama, Barraza (2008) reconoce, en el estudio de este síndrome, la presencia hegemónica de dos enfoques conceptuales diferentes: el tridimensional y el unidimensional.

El primer enfoque se origina en el trabajo de Maslach & Jackson (1981) y su difusión permitió definir este síndrome a través de un constructo tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal). El segundo enfoque se inicia con el trabajo de Pines, Aronson & Kafry (1981) y su desarrollo proporcionó una definición de este síndrome mediante un constructo unidimensional (agotamiento emocional),

En el caso de la presente investigación se adopta el enfoque conceptual sostenido por Pines, et al. (1981), que permite definir al Burnout Estudiantil como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés (Barraza, Malo & Rodríguez, 2012, p. 39).



Otra precisión conceptual que es necesario hacer, cuando se está en el diseño metodológico, es entre concepto y variable.

¿CONCEPTOS O VARIABLES? LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA (MEDICIÓN)

Las variables son **conceptos que asumen distintos valores** y permiten clasificar a los casos de la unidad de análisis de acuerdo a las diversas posiciones que pueden asumir dentro de la variable considerada

Estos valores se denominan **categorías**

Más allá de que los denominemos conceptos, categorías o variables, según la dimensión del proceso de investigación donde estemos inmersos, la idea es una: *los conceptos son los ejes estructuradores del proceso de investigación cuantitativa.*

LA TEORÍA

Si se parte del hecho de que los conceptos son los ejes estructuradores del proceso de investigación cuantitativa y que su definición adquiere pleno sentido al interior de una teoría, se vuelve necesario discutir lo que es una teoría.

CONCEPTO DE TEORÍA

PARA EL CASO DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEJAMOS FUERA DE LA DEFINICIÓN LOS TÉRMINOS AXIOMAS Y TEOREMAS ASÍ COMO LA FORMALIZACIÓN MATEMÁTICA.

LA TEORÍA ES UNA ESTRUCTURA DE **CONCEPTOS** COHERENTES; (*ORGANIZADOS*) ES UN SISTEMA DE **PROPOSICIONES** DE DIFERENTE NIVEL DE GENERALIZACIÓN RELACIONADAS DE MANERA LÓGICA ENTRE SÍ, QUE **EXPLICAN** UN SECTOR DE LA REALIDAD
(CASTAÑEDA, 1995)

“Una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el objeto de explicar y predecir fenómenos.”

**(Kerlinger & Lee, 2002, en
Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 39)**

En estas dos definiciones se encuentran presentes tres elementos centrales que ayudan a definir lo que es una teoría: conceptos, relaciones y explicación.

En primera instancia, el investigador debe identificar el concepto principal, que remite al dominio empírico de referencia y al conjunto de hechos o fenómenos que lo constituyen (p. ej. *Síndrome de Burnout*), y los conceptos secundarios, que permiten definir al principal y que normalmente mantienen una relación subordinal o de coordinación con el mismo (p. ej. *agotamiento, estrés, etc.*). Una vez identificados estos conceptos se procede a la definición del concepto principal y en la misma definición deberán aparecer varios o todos los conceptos secundarios (p. ej. El *Burnout* Estudiantil es un estado de *agotamiento* físico, emocional y cognitivo

producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés).

En segunda instancia, el investigador identifica los conceptos que remiten a otros dominios empíricos de referencia, aledaños al de nuestro interés, y que se supone se relacionan con el nuestro (p. ej. expectativas de autoeficacia, personalidad tipo A, satisfacción laboral, apoyo social, etc.). Estos conceptos se vinculan con el nuestro en un modelo de relaciones que, en sí mismo, constituyen el núcleo de la teoría. A continuación ofrezco un ejemplo obtenido de otra de mis investigaciones:

Cohen y Wills (1985) plantean la hipótesis de que el apoyo social puede jugar un papel central en dos diferentes puntos de la cadena causal que relaciona el estrés y la enfermedad (Figura 1).

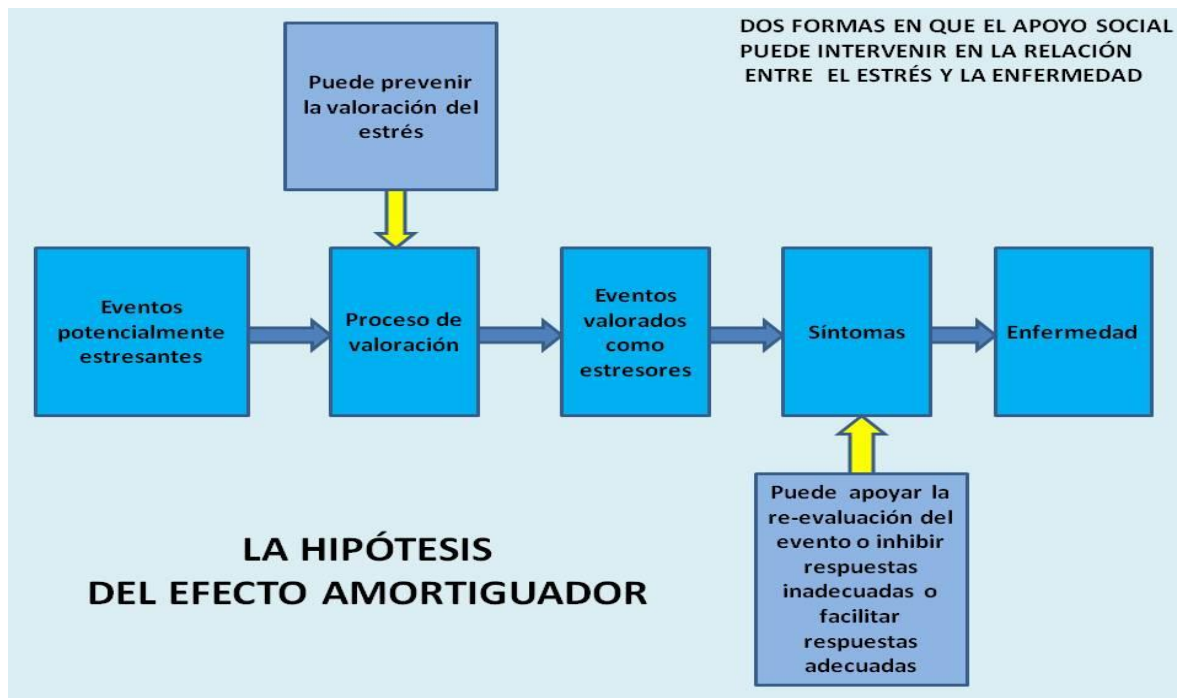


Figura 1. Hipótesis del efecto amortiguador (adaptación personal basada en Cohen & Wills, 1985)

En el primer caso, el apoyo social puede intervenir entre el evento potencialmente estresante y las reacciones o síntomas del estrés mediante la transformación del proceso inicial de valoración del evento; esta situación se genera al percibir la persona que otros pueden y van a proporcionar recursos necesarios para enfrentar la situación potencialmente estresante. Con esta ayuda las personas pueden redefinir o amortiguar su percepción sobre el potencial de los daños que plantea la situación y/o reforzar la propia capacidad percibida para hacer frente a la demanda y, por lo tanto, impedir que una situación específica sea valorada como altamente estresante.

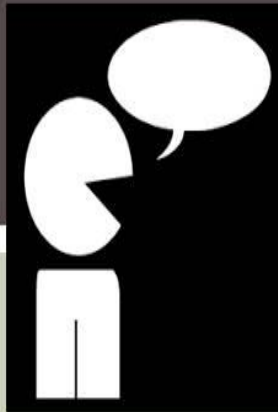
En el segundo caso, el apoyo social puede intervenir entre la experiencia estresante, caracterizada por la aparición de múltiples síntomas, y la aparición de indicadores de enfermedad en las personas. Esta intervención se da mediante la reducción o la eliminación de los síntomas del estrés o influyendo directamente en los procesos fisiológicos subyacentes a esos síntomas (Barraza & Ceceñas, 2016)

En el anterior ejemplo se pueden observar tres conceptos centrales: estrés, enfermedad y apoyo social.

- Nuestro concepto principal es el estrés y por lo tanto es el dominio empírico de referencia de nuestro interés. Para explicar ese concepto hacemos uso de cuatro conceptos secundario: eventos potencialmente estresores, proceso de valoración, eventos valorados como estresores y síntomas.
- Los conceptos secundarios no solo explican al concepto principal, en este caso el estrés, sino que nos ayudan a vincularlo en una cadena causal con el segundo concepto de interés: la enfermedad.
- Por último, el concepto apoyo social interviene en este modelo al intervenir en dos puntos de la cadena causal que vincula el estrés y la enfermedad.

La relación entre estos tres conceptos o variables define el núcleo central del modelo teórico denominado “efecto amortiguador” que sostienen Cohen y Wills (1985).

Las relaciones entre los conceptos de una teoría tienen como finalidad última brindar una explicación de nuestro concepto o variable de interés. Este tipo de explicación es probabilística, y no determinista, sobre la relación de causalidad entre dos o más conceptos o variables.



Dejamos fuera las explicaciones deterministas o la de las grandes teorías sociales: estructuralistas, funcionalistas, sistémicas, etc.

La explicación en las ciencias sociales,



**Se aceptan las explicaciones estadísticas
(probabilísticas) de la causalidad**

(BALLESTER Y COLOM, 2005)

EL MARCO TEÓRICO

En la lógica de exposición, de una investigación cuantitativa, la teoría es presentada en un capítulo o apartado denominado “marco teórico”, sin embargo, existen varias imprecisiones sobre el uso de este término u otros comunes.



Una primera precisión al respecto nos conduce a reconocer que el uso del término “marco teórico” es totalmente pertinente si se aborda la investigación desde el método hipotético deductivo; esto es más visto en la tradición latinoamericana y en aquellos procesos investigativos que tiene tras de sí una discusión epistemológica seria y, por lo tanto, reconocen los postulados popperianos como insumo para la toma de decisiones metodológicas.

La perspectiva empírico inductivista, más ligada a la tradición anglo sajona y con una finalidad esencialmente pragmática y carente de un análisis epistemológico serio, suele no utilizar modelos teóricos y apoyarse centralmente en investigaciones antecedentes, por lo que sería erróneo denominar a este apartado marco teórico; en ese sentido, sería más adecuado utilizar el término “revisión de la literatura”.

Aparte de esta distinción, en la literatura sobre metodología de la investigación suele mencionarse los términos: marco de antecedentes, marco conceptual y marco teórico.

¿MARCOS?

- El **marco de antecedentes** está formado por el conjunto de conocimientos que otros estudios ya han logrado sobre el problema de investigación
- El **marco conceptual** es una elaboración donde el investigador propone definiciones de algunos de los conceptos que utiliza, supuestos, hipótesis, etc.
- El **marco teórico** es el uso de una o más teorías en las cuales se fundamenta directamente el problema de investigación..

(Briones, 1996)

Más allá de estos términos, y tomando en cuenta la ecología académica e investigativa en la que me desenvuelvo, considero necesario hacer una distinción entre tres términos: marco referencial, marco conceptual y marco teórico.

- **Marco referencial: características contextuales: históricas, normativas, geográficas, legales, sociales, etc.**
- **Marco conceptual: identificación de los principales términos, discusión conceptual de los mismos y definiciones que se asumen.**
- **Marco teórico; definiciones y proposiciones de una teoría o de una perspectiva teórica**

Con base en esta distinción se debe tomar en cuenta que el término marco teórico es el más pertinente para utilizar en la investigación cuantitativa, en el entendido que el marco conceptual puede estar integrado al mismo.

EL MARCO REFERENCIAL NO ES PERTINENTE PARA LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y EL MARCO DE ANTECEDENTES SE INTEGRA AL PRIMER CAPÍTULO EN EL RUBRO DE ANTECEDENTES

MARCO TEÓRICO

MARCO CONCEPTUAL

Hechas estas distinciones cabe preguntarse ¿Cómo elaborar el marco teórico?
Para responder a esta pregunta identificamos tres actividades de índole
secuencial.

ELABORACIÓN DE UN MARCO TEÓRICO

- **La revisión de la literatura**
- **La decisión teórica**
- **Construcción del discurso sustantivo:
definiciones, proposiciones y un conjunto de
condiciones (Chávez, 1999).**

La primera actividad es la revisión de la literatura, revisión bibliográfica o búsqueda de antecedentes. Los resultados obtenidos en esta actividad nos sirven como insumo para identificar las condiciones teóricas en las que se encuentra el campo de estudio.

LA DECISIÓN TEÓRICA

La revisión de la literatura



1. Que existe **una teoría completamente desarrollada**, con abundante **evidencia empírica** y que se aplica a nuestro problema de investigación.
2. Que hay **varias teorías** que se aplican a nuestro problema de investigación.
3. Que hay “piezas y trozos” de teoría con apoyo empírico moderado o limitado, que sugieren variables potencialmente importantes y que se aplican a nuestro problema de investigación (**generalizaciones empíricas o partes de teorías**).

(Dankhe, 1989).

En el primer caso, al existir una teoría hegemónica y completamente desarrollada, el investigador solamente tiene una decisión que tomar: asumirla; en este caso se habla de una teoría explicativa.

En el segundo caso, el investigador debe analizar las diferentes teorías existentes y decidirse por la que tenga o mayor evidencia empírica de respaldo (más investigaciones que la contrasten empíricamente), o mayor congruencia

interna en sus proposiciones constitutivas; en este caso también se habla de una teoría explicativa.

En el tercer caso el investigador se ve obligado a tomar conceptos o proposiciones de algunas teorías incipientes o con poco respaldo empírico y articularlas entre sí; en este caso es más conveniente hablar de una perspectiva teórica.

En el primer y segundo caso el investigador toma la decisión de utilizar X o Y teoría, mientras que en tercer caso elabora su perspectiva teórica. Ahora la actividad que sigue es construir el discurso sustantivo; para esto propongo la siguiente ruta metodológica:

RUTA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SUSTANTIVO

- **Identificar conceptos principales (núcleo básico de la teorías).**
- **Presentar y/o discutir las definiciones necesarias**
- **Identificar conceptos secundarios (ayudan a explicar los conceptos principales)**
- **Explicar los conceptos principales en oraciones simples y utilizando otros conceptos principales o secundarios.**
- **Jerarquizar u organizar de manera lógica las oraciones o proposiciones elaboradas.**
- **Representar gráficamente las relaciones entre las diferentes proposiciones.**

A continuación presento un ejemplo del marco teórico de una tesis; como se puede observar están presentes los diferentes conceptos o variables involucradas en la investigación (autoeficacia, dependencia emocional y rendimiento académico); así mismo, se presenta sus definiciones (puntos 2.1, 2.5 y 2.8), las proposiciones de las teorías de origen de los dos principales conceptos (puntos 2.2, 2.3, 2.4, 2.6 y 2.7) y el modelo teórico que vincula las tres proposiciones (punto 2.9).

Ejemplo: «Autoeficacia académica, dependencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango»

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

- 2.1 Conceptualización del Término Dependencia Emocional**
- 2.1 Modelo de la Terapia Cognitiva de Aaron Beck (1999, 2000 y 2009).**
- 2.3 Principios del Modelo de Terapia Cognitiva.**
- 2.4 Explicación de la Dependencia Emocional a partir del Modelo de Terapia Cognitiva.**
- 2.5 Definiendo el Término Autoeficacia.**
- 2.6 Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1996,1999).**
- 2.7 Autoeficacia Implicaciones en el Comportamiento del Individuo.**
- 2.8 Conceptualización de Rendimiento Académico.**
- 2.9 Modelo de Terapia Cognitiva y Teoría Social Cognitiva admitiendo relación para explicar la Dependencia Emocional, Autoeficacia Académica y el Rendimiento Académico.**

LAS DEFINICIONES

Una parte central del marco teórico son las definiciones, y éstas tienen una función esencial en el proceso investigativo.

LA DEFINICIÓN

La función de la definición consiste en desbrozar los rasgos principales de la estructura de un concepto para hacerlo más preciso, delimitándolo de otros conceptos, a fin de hacer posible una exploración sistemática del objeto que representa.

(Arias, 1999, p. 63)

Si partimos de una mala definición, la exploración del objeto, hecho o fenómeno que representa será problemática y normalmente errónea. En ese sentido, cobra relevancia saber cómo formular una adecuada definición y para esto hay un conjunto de reglas que se deben seguir.

REGLAS PARA DEFINIR

- **Dar la esencia**
- **Evitar tautologías**
- **Expresión afirmativa**
- **Emplear lenguaje claro**

(Cohen & Nagel, 1934, en Arias, 1999)

En el caso del proceso de investigación hay dos formas de expresar una definición: la teórica, deudora de la tradición aristotélica, y la operacional, que conduce a los procesos metodológicos que se realizan para la medición del concepto.

FORMAS DE DEFINIR

- **La principal forma de definir consiste en proporcionar el género próximo y la diferencia específica**
- **Otra forma es indicar la manera en que se genera el fenómeno o las operaciones que se realizan para su medición (instrumentos, mediciones, procedimientos, indicadores y unidades de análisis)**

(Arias, 1999)

Para el caso de las definiciones teóricas, que son las que por el momento nos interesan, ofrezco el siguiente ejemplo.

EJEMPLO

Las estrategias de afrontamiento ante el estrés pueden ser definidas como “aquellos **esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para **manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes** de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1986, p.141).**

Como se puede observar, en esta definición se ofrece, por una parte, el género o clase próxima a la que pertenece (esfuerzos cognitivos conductuales) y por la otra se ofrecen las diferencias específicas que lo separan de otro tipo de esfuerzos cognitivos y conductuales (manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes)

REPRESENTACIÓN GRÁFICA

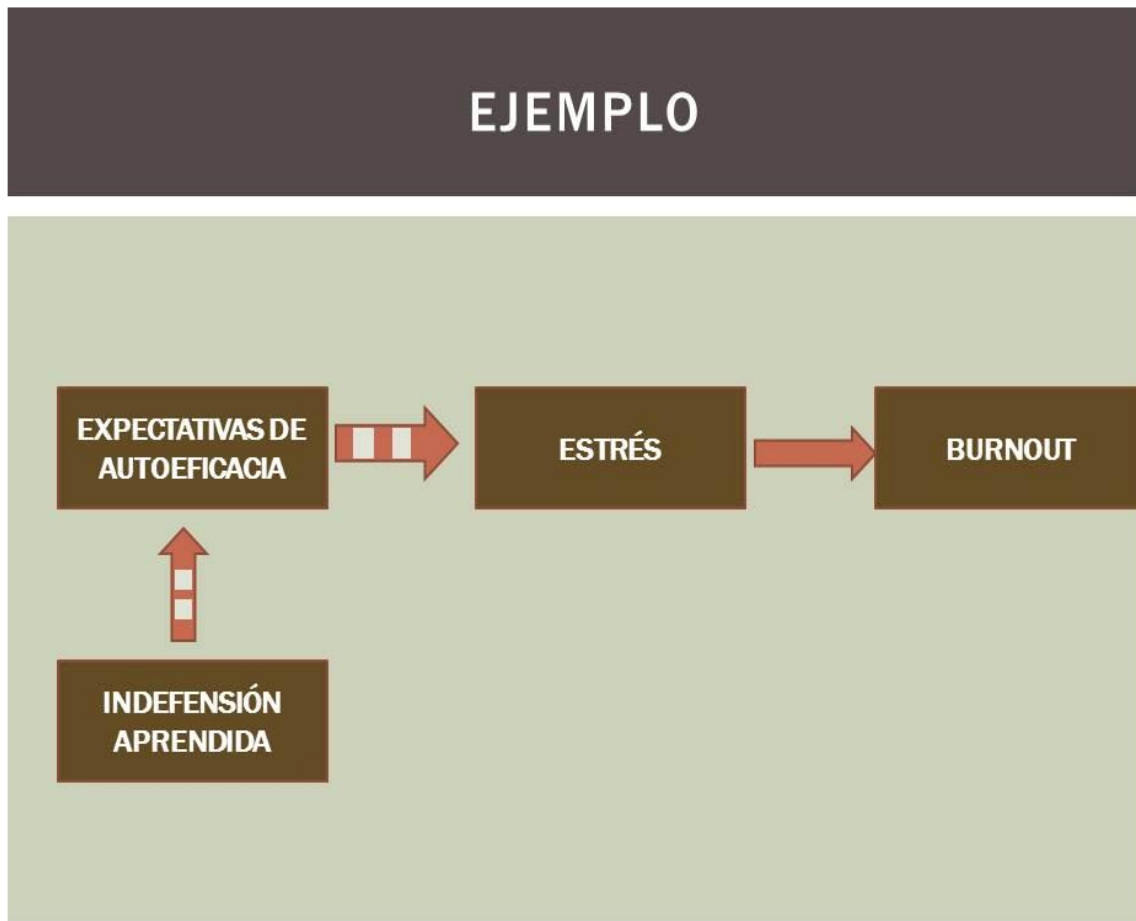
Una de las maneras en que una teoría se vuelve asequible y fácil de socializar es a través de una representación gráfica. Algunas teorías proponen su propia representación gráfica y en la literatura son manejadas como modelos teóricos tornando su manejo más fácil. Sin embargo, si la teoría que se elige no propone una representación gráfica el investigador la puede elaborar y con esto ayudar a su mejor entendimiento. Las reglas para construir esta representación gráfica se mencionan a continuación.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA: DIAGRAMA DE RELACIONES CAUSALES O MODELO TEÓRICO

- **Los nombres de las variables o conceptos se escriben dentro de rectángulos**
- **Las flechas indican la dirección de la relación**
- **Una flecha continua indica una relación positiva**
- **Una flecha con línea quebrada indica una relación negativa**

(Arias, 1999)

Es necesario recordar que el modelo indica relaciones entre variables y que estas relaciones son de causalidad y pueden ser negativas o positivas. Un ejemplo lo elaboro tomando como base, varias de mis investigaciones:



La lectura de este modelo sería la siguiente:

- A mayor nivel de Indefensión Aprendida menor nivel de Expectativas de Autoeficacia.
- A menor nivel de Expectativas de Autoeficacia mayor nivel de Estrés
- A mayor nivel de Estrés, mayor nivel de Burnout

EL USO DE LA TEORÍA EN LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

La teoría determina tres momentos importantes del proceso de investigación cuantitativa: la construcción del objeto de investigación, el diseño de instrumentos de investigación y la interpretación de resultados.

En la etapa de construcción del objeto de investigación la teoría determina las relaciones a buscar, esto es, no se puede intentar indagar relaciones arbitrarias entre dos o más variables si no hay un modelo o teoría que indique la necesidad lógica o teórica de esa relación.

A continuación ofrezco un ejemplo obtenido de otra de mis investigaciones:

Para superar esta problemática, y considerando que mi atención está centrada exclusivamente en la relación entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral, realicé una revisión de la literatura al respecto lo que me condujo a reconocer que:

- a) *Existe un conjunto de investigaciones que relacionan la satisfacción laboral y el síndrome de burnout (Carlotto, 2002; Hermosa, 2006; Otero, Castro, Villardefrancos & Santiago, 2009; Ross, Jones, Callaghan, Eales & Ashman, 2009, Topa & Morales, 2005, etc.).*
- b) *En estas investigaciones los autores no plantean un modelo que explique la relación entre ambas variables, salvo el caso de Topa y Morales (2005) quienes utilizan el modelo de Janssen, De Jorge y Bakker (1999); en este modelo ambas variables tienen el mismo estatus al ser resultados o consecuencias de los estresores laborales, y*
- c) *Por su parte Gil Monte y Peiró (1999) afirman que “en relación a las consecuencias del síndrome de quemarse por el trabajo, en nuestros estudios hemos incluido como variables la satisfacción laboral, los problemas de salud, la inclinación al absentismo y la propensión al abandono de la organización”*

Ante estos resultados la decisión natural es adoptar el modelo teórico de Janssen, et al. (1999) para explicar la relación entre las dos variables de interés para la presente investigación; en este modelo los autores reconocen la existencia de cuatro variables predictoras del estrés laboral: a) características de la tarea, b) condiciones de trabajo, c) relaciones sociolaborales y d) condiciones de empleo. Estas variables predictoras se relacionan con tres resultados específicos del estrés laboral: la satisfacción laboral (originalmente plantean este aspecto los autores como motivación laboral intrínseca, sin

embargo he decidido utilizar el término satisfacción laboral ya que los mismos autores reconocen el solapamiento o yuxtaposición de ambas variables), el burnout (en este aspecto los autores se centran en el cansancio emocional, por lo que coincide con el enfoque adoptado para conceptualizar el Síndrome de Burnout) y la intención de abandonar la organización.

Bajo este modelo teórico las variables Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout se relacionan por tener una etiología común, por lo que no se podría hablar de una como independiente y de la otra como dependiente; por lo que se hace necesario distanciarse de la postura de Gil Monte y Peiró (1999) que sostienen que la Satisfacción Laboral es una consecuencia del Síndrome del Burnout.

(...)

Con base en estas características del campo de estudio del Síndrome de Burnout, que ilustran su potencial heurístico, y los posicionamientos teórico-conceptuales realizados previamente, se plantean los siguientes objetivos para la presente investigación:

Determinar la relación existente entre el Síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral en profesores de educación primaria (Barraza, 2011a, p. 156-159).

Es importante destacar este papel de la teoría para los casos de estudios correlacionales o explicativos porque desafortunadamente se ha popularizado la idea de hacer investigaciones asumiendo solamente el concepto de la variable sin ningún posicionamiento teórico o modelo de respaldo. Como lo menciono en el siguiente fragmento de la misma investigación:

En el tercer caso se puede observar que, a pesar de que existen diferentes modelos elaborados para explicar la etiología y consecuencias del Síndrome de Burnout (vid Gil Monte & Peiró, 1999), la mayor parte de las investigaciones sobre este síndrome raramente hacen alusión a estos modelos y en contraparte se centran exclusivamente en la conceptualización tridimensional ofrecida por Maslach y Jackson (1981); en este caso se encontrarían las investigaciones de: Escribà-Agüir, Artazcoz y Pérez-Hoyos (2008), Parada, Moreno, Mejías, Rivas, Rivas, Cerrada y Rivas (2005), Da Rosa y Carlotto (2005), Tsigilis, Zachopoulou y Grammatikopoulos (2006), etc. (Barraza, 2011a, p. 156)

A continuación transcribo el apartado de la introducción de una de estas investigaciones para que los lectores puedan observar este fenómeno por sí mismos.

Introducción

Los médicos tienen una salud física mejor, pero una peor salud mental que la población general. Asimismo, la prevalencia de tentativa de suicidio, sobre todo en las médicas, es mayor que la que presenta la población general¹. Ello puede explicarse, en gran medida, por el tipo de trabajo realizado, que implica estar expuesto a un importante número de factores de riesgo de tipo psicosocial, como el contacto con el sufrimiento y la muerte, la falta de recursos materiales, las largas jornadas de trabajo, los horarios irregulares, la falta de recompensas profesionales, etc.^{2,3}. La identificación de los factores de riesgo psicosocial a los que pueden estar expuestos los médicos permitirá adoptar medidas preventivas, que pueden ser útiles para mejorar la salud y la calidad de vida de este colectivo profesional.

El burnout, o síndrome de desgaste profesional, es un constructo utilizado para describir un estado psicológico que aparece tras un período prolongado de exposición a factores de riesgo psicosocial. Aunque inicialmente fue conceptualizado como un síndrome que se origina como consecuencia de trabajar en contacto con gente que sufre, posteriormente se ha detectado en todo tipo de profesiones, pero sobre todo en los profesionales que mantienen un contacto continuado con personas (pacientes, clientes, alumnos, etc.). Se caracteriza por presentar 3 dimensiones: a) cansancio emocional o pérdida de recursos emocionales para enfrentarse al trabajo; b) despersonalización o desarrollo de actitudes negativas y de cinismo hacia los pacientes, y c) bajos logros personales o tendencia a evaluar negativamente el propio trabajo con apreciaciones de baja autoestima profesional^{3,4}. Su prevalencia en médicos generales y especialistas se sitúa entre el 30 y el 69%^{5,6}.

Los factores de riesgo del burnout en el personal sanitario están ligados, en mayor medida, con el ambiente psicosocial del trabajo (sobrecarga de trabajo, presión de tiempo, insatisfacción laboral, falta de recompensas profesionales, contacto con el sufrimiento y la muerte, relaciones difíciles con los pacientes y sus familiares, insuficientes recursos materiales, falta de autonomía, etc.) que con los factores personales (carácter, estrategias de afrontamiento, etc.)^{3,4,7-14}. Diferentes estudios han puesto de manifiesto el impacto negativo de estos factores de riesgo psicosocial sobre el síndrome de desgaste profesional en los médicos especialistas^{8-10,15-17}. En el Estado español se han realizado diversos estudios sobre el burnout en personal médico, pero normalmente se han aplicado a una especialidad concreta o desarrollado en un ámbito geográfico reducido¹⁸⁻²¹.

El objetivo de este trabajo fue describir la prevalencia de síndrome de burnout según el tipo de especialidad médica, así como valorar el impacto de los factores de riesgo psicosocial, la satisfacción laboral y las características profesionales sobre el síndrome de desgaste profesional en el personal médico especialista en el ámbito del Estado español (Escribà-Agüir, Artazcoz & Pérez-Hoyos, 2008, pp. 300-301).

En la etapa de diseño de los instrumentos para la recolección de la información la teoría ofrece una definición de nuestra principal variable, o de las variables involucradas. Con base en esas definiciones, el investigador operacionaliza la variable y obtiene los indicadores empíricos de la misma, los que posteriormente utiliza para construir los ítems del instrumento. Para ilustrar esto, tomo un ejemplo

de otra de mis investigaciones, específicamente de mi tesis doctoral (Barraza, 2007):

Concepto:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- *Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (input),*
- *Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio)*
- *Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.*

Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores
Estrés académico	Estresores	<ol style="list-style-type: none"> 1. La competencia con los compañeros del grupo 2. Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares 3. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares 4. La personalidad y el carácter del profesor 5. Las evaluaciones de los profesores 6. El tipo de trabajo que te piden los profesores 7. No entender los temas que se abordan en la clase 8. Participación en clase 9. Tiempo limitado para hacer el trabajo
	Síntomas	<ol style="list-style-type: none"> 10. Trastornos en el sueño 11. Fatiga crónica 12. Dolores de cabeza o migrañas 13. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea 14. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. 15. Somnolencia o mayor necesidad de dormir 16. Trastornos musculares. 17. Inquietud 18. Sentimientos de depresión y tristeza 19. Ansiedad, angustia o desesperación. 20. Problemas de concentración 21. Sensación de tener la mente vacía 22. Problemas de memoria 23. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad 24. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir 25. Aislamiento de los demás 26. Desgano para realizar las labores escolares 27. Absentismo de las clases 28. Fumar 29. Aumento o reducción del consumo de alimentos 30. Ingestión de bebidas alcohólicas
	Estrategias de afrontamiento	<ol style="list-style-type: none"> 31. Habilidad asertiva 32. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas 33. Tomar la situación con sentido del humor 34. Elogios a sí mismo 35. Distracción evasiva 36. La religiosidad 37. Búsqueda de información sobre la situación 38. Ventilación y confidencias 39. Solicitud de asistencia profesional

Inventario SISCO del Estrés Académico

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

Estresores	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.**

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)					
Problemas de memoria (olvidos frecuentes o problemas para recordar cosas específicas)					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad}					

Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
<i>Conflictos o tendencia a polemizar o discutir</i>					
<i>Aislamiento de los demás</i>					
<i>Desgano para realizar las labores escolares</i>					
<i>Absentismo de las clases</i>					
<i>Aumento o reducción del consumo de alimentos</i>					

En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo..**

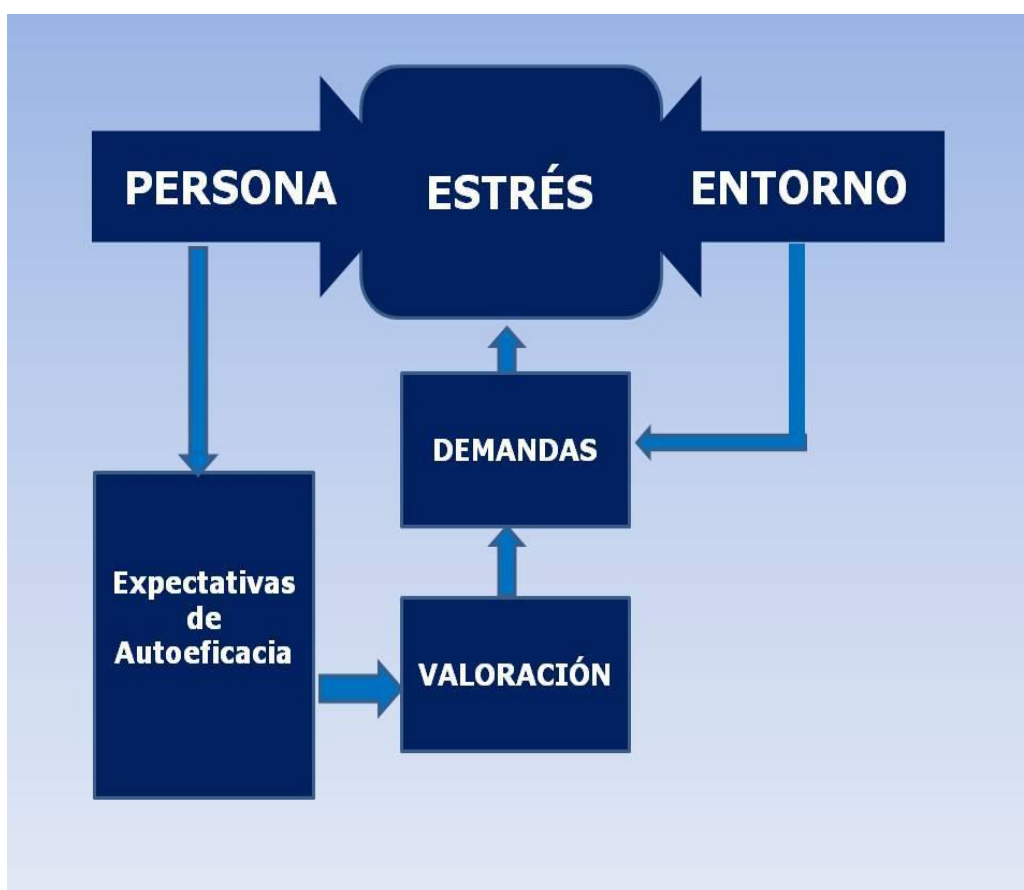
<i>Estrategias de Afrontamiento</i>	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
<i>Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)</i>					
<i>Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas</i>					
<i>Tomar la situación con sentido del humor</i>					
<i>Elogios a sí mismo</i>					
<i>Distracción evasiva (lectura, pasatiempos, ver televisión, actividades deportivas, etc.)</i>					
<i>La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)</i>					
<i>Búsqueda de información sobre la situación</i>					
<i>Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)</i>					

Como aclaración, de este ejemplo, les comento que para fines ilustrativos reduje la operacionalización a sus tres componentes centrales: variable, dimensiones e indicadores, aunque en estricto sentido, en algunos casos, se debió agregar otra columna para subdimensiones, y otra para subindicadores. Pero más allá de eso, el ejemplo ilustra claramente la relación entre el concepto (obtenido de un modelo teórico), la operacionalización y el instrumento.

En la etapa de interpretación de resultados el investigador debe recurrir a la teoría para contrastar los resultados obtenidos: otro ejemplo, que la igual que los otros retomo de una de mis investigaciones, ilustra este uso de la teoría:

Los resultados obtenidos en el análisis de las variables estrés laboral docente, generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, y las expectativas de autoeficacia para una atención adecuada de este tipo de alumnos, permiten afirmar que a mayor expectativas de autoeficacia menor estrés. Este resultado confirma de manera directa el Modelo Transaccional del Estrés de Lazarus (2000) y puede ser explicado, como se muestra en la figura 1, de la siguiente manera:

- El estrés es generado en la relación Persona-Entorno.
- Las expectativas de autoeficacia de la persona sirven como insumo principal para que ésta realice una valoración de la demanda que el entorno le plantea.
- En caso de que la valoración sea negativa, y considere la persona que la demanda trasciende los recursos que posee para enfrentarla, sobreviene el estrés (Barraza, Cárdenas & Ceceñas, 2014, pp. 115-116)



En los tres casos ya mencionados: la construcción del objeto de investigación, el diseño de los instrumentos para la recolección de la información y la interpretación de resultados, la teoría determina su realización.

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El papel que juega la teoría, en la investigación cualitativa, no es tan claro ni tan homogéneo como en el caso de la investigación cuantitativa. Puede existir investigación cualitativa sin nada de teoría, pero también puede, o no, estar presente la teoría en tres momentos: la construcción del objeto de investigación, el diseño de instrumentos para la recolección de la información y en la interpretación de la información.

EL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

■ CUALITATIVO



Esta situación conduce a reconocer diferentes posibilidades metodológicas:

- Una investigación cualitativa sin nada de teoría.
- Una investigación cualitativa donde el objeto de investigación se construye, teóricamente informado.
- Una investigación cualitativa donde el objeto de investigación se construye, teóricamente informado, y los instrumentos se diseñan en base a la teoría.
- Una investigación cualitativa donde el objeto de investigación se construye, teóricamente informado, y los resultados se interpretan teóricamente.
- Una investigación cualitativa donde el objeto de investigación se construye, teóricamente informado, los instrumentos se diseñan en base a la teoría y la interpretación de resultados se realiza teóricamente.
- Una investigación cualitativa donde los instrumentos se diseñan en base a la teoría.
- Una investigación cualitativa donde los instrumentos se diseñan en base a la teoría y la interpretación de resultados se realiza teóricamente.
- Una investigación cualitativa donde la interpretación de resultados se realiza teóricamente.

Esta tipología, de posibles investigaciones cualitativas tomando como base el papel de la teoría, es un claro indicador de lo afirmado anteriormente y que refleja la problemática metodológica presente en este tipo de investigación.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Antes de avanzar en el análisis del papel de la teoría en la investigación cualitativa es necesario ilustrar la situación prevaleciente al interior de este paradigma de investigación

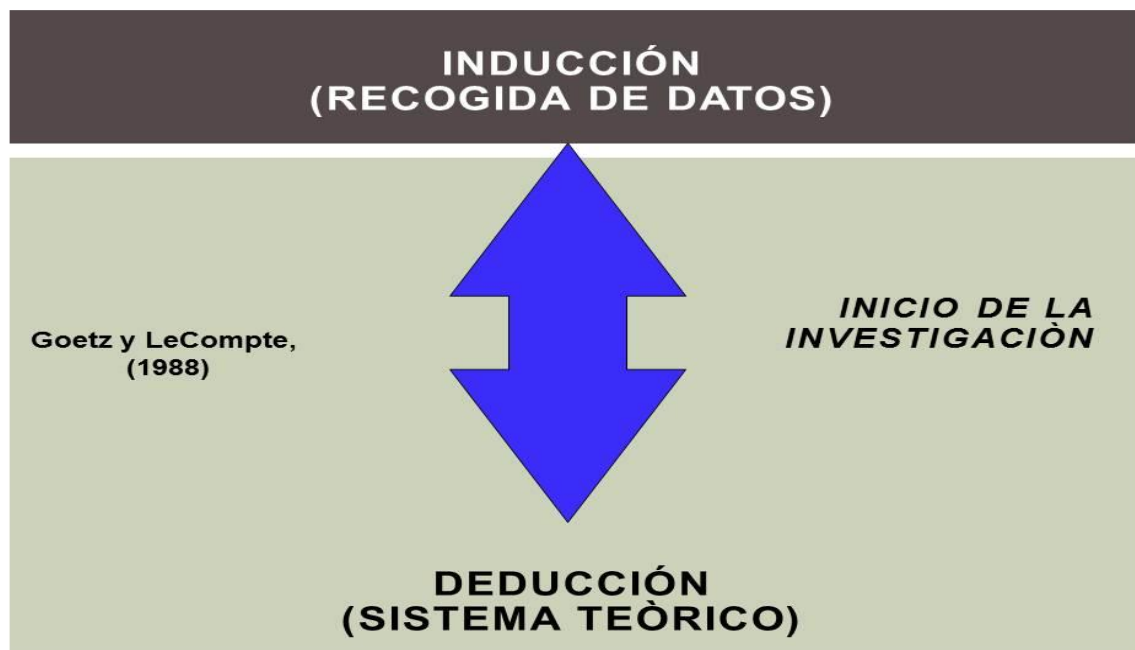
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La IC se presenta como un tipo ideal ubicado en un extremo donde el otro extremo es el paradigma cuantitativo, pero en la práctica se presenta como un continuo interactivo, lo que ocasiona que hasta un mismo enfoque metodológico pueda ser abordado en diferentes vertientes o matices.

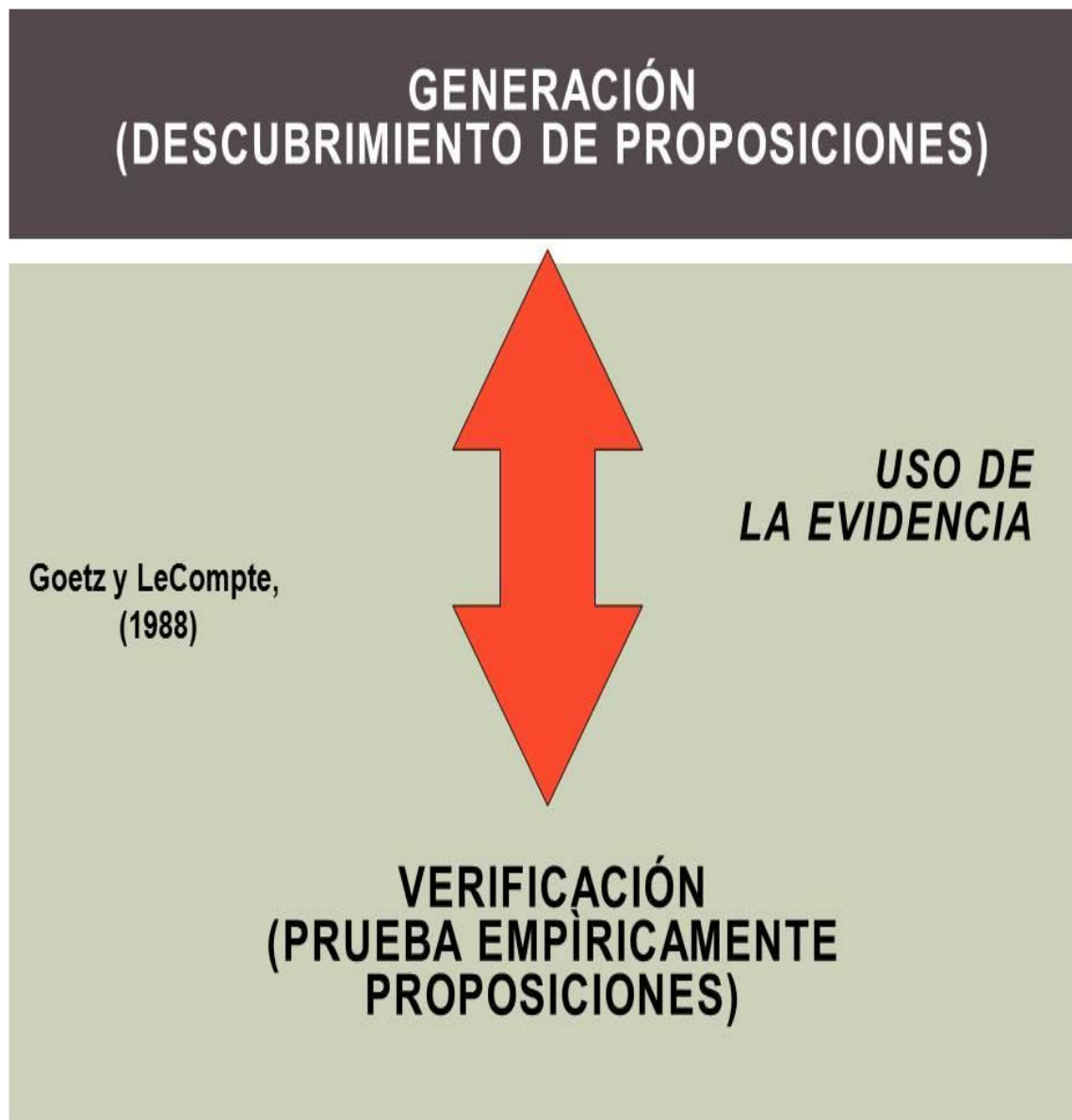
De las diferentes explicaciones que se puedan brindar a esta situación, en este apartado solamente se abordará una de ellas: el desarrollo metodológico de este tipo de investigación oscila entre dos polos ideales: la investigación cuantitativa totalmente teórica y la investigación cualitativa esencialmente inductivista, empirista y a-teórica.

Su desarrollo metodológico, que oscila entre estos dos polos, presenta cuatro nudos tensionales. Cada uno en función del apartado metodológico que se discuta o analice.

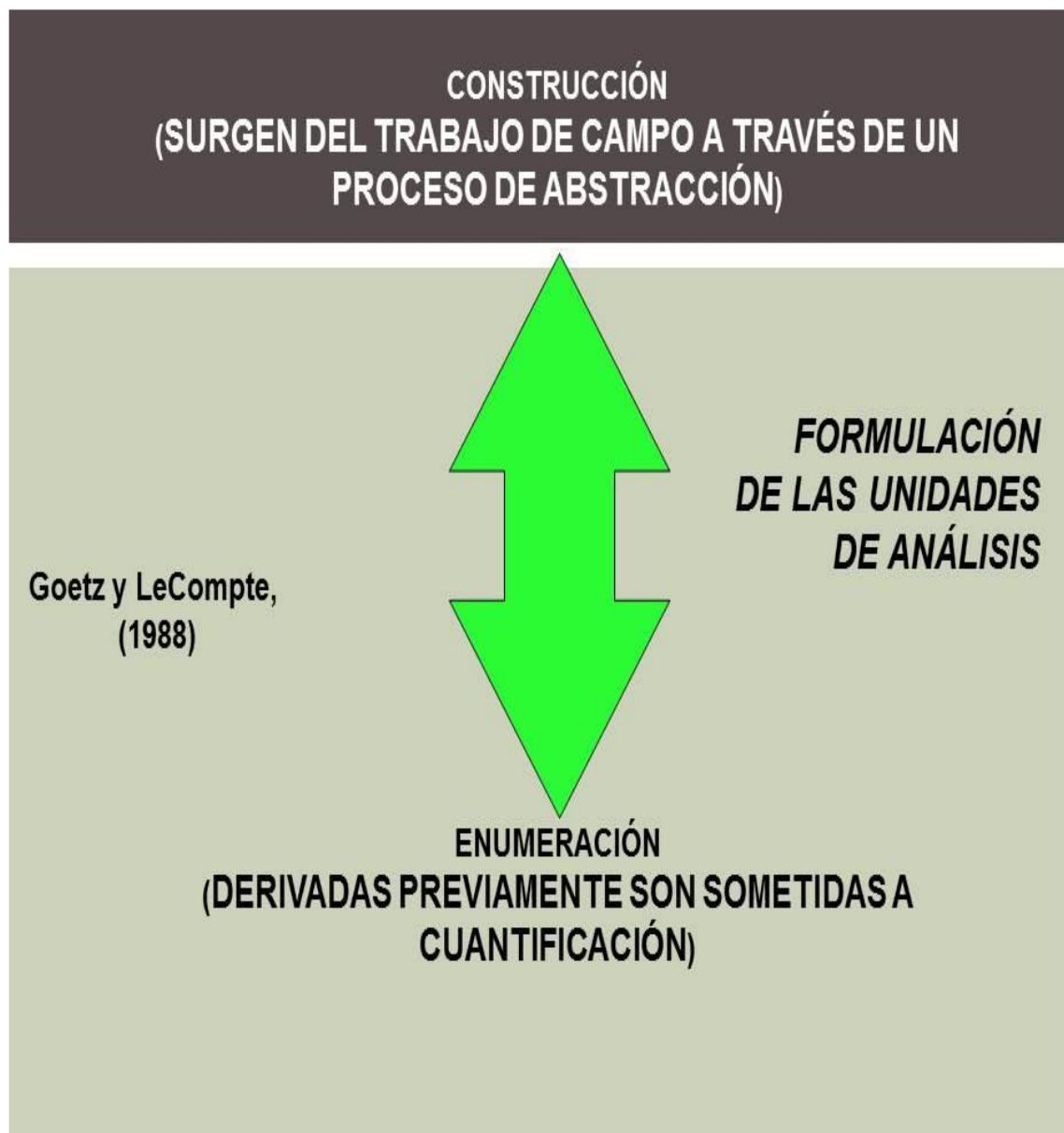
En primer lugar se ubica el apartado referido al inicio de la investigación: las diferentes metodologías cualitativas oscilan entre un inicio inductivo que privilegia la recogida de datos o un inicio deductivo que centra su atención en un sistema teórico.



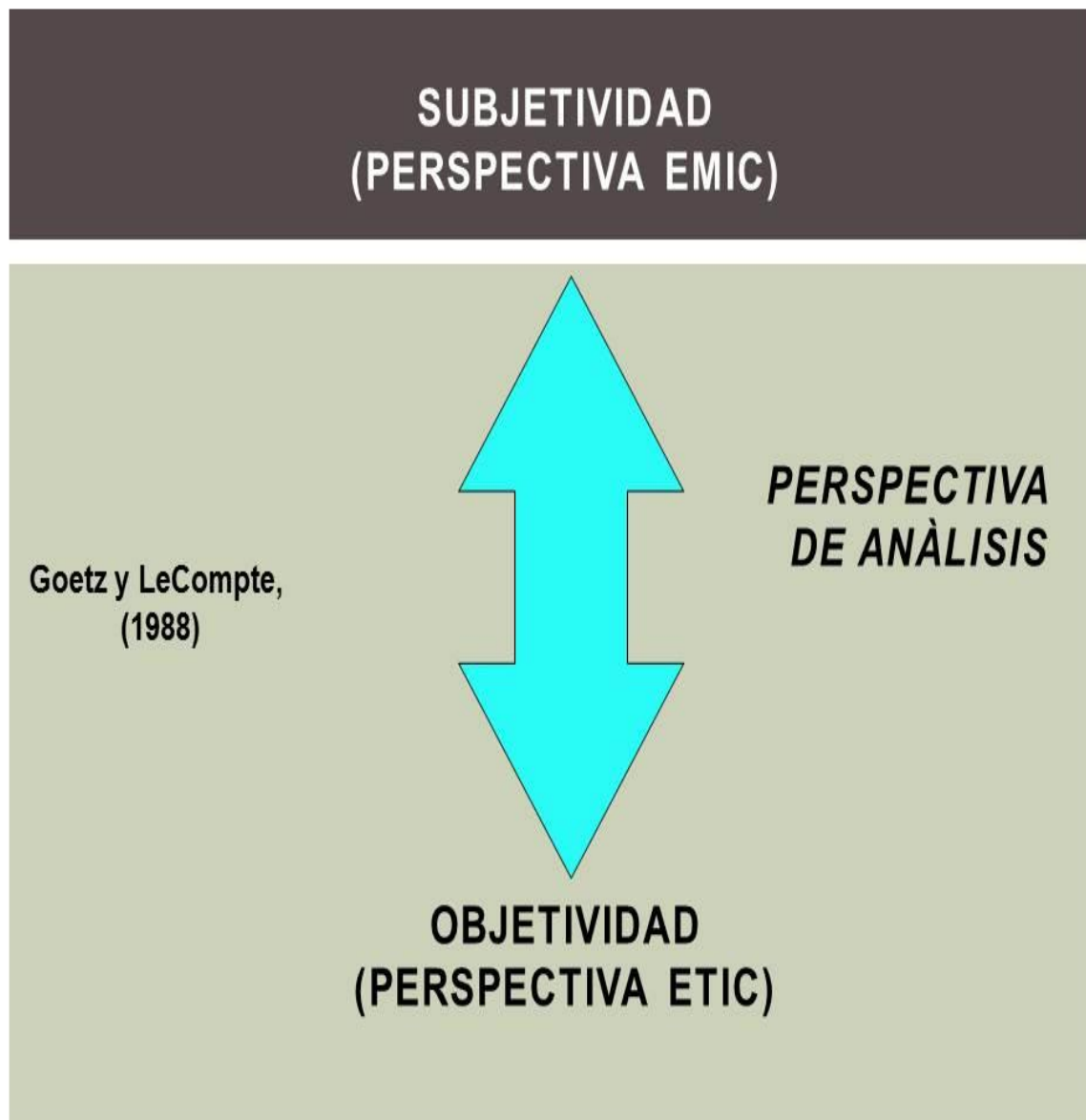
En segundo lugar la atención se centra en el uso de la evidencia; a este respecto los métodos cualitativos oscilan entre recolectar evidencias para generar supuestos o proposiciones o utilizar la evidencia para verificar o contrastar empíricamente determinados supuestos teóricos.



En tercer lugar se discute ¿cómo se formulan las unidades de análisis? Por un lado, las estrategias metodológicas cualitativas deciden hacerlo a partir del trabajo de campo, mientras que otras estrategias metodológicas las formulan previamente al trabajo de campo y solamente cuantifican posteriormente.



En cuarto, y último lugar, los métodos cualitativos oscilan de un extremo a otro en función de la perspectiva de análisis. Por una parte, unos métodos privilegian la perspectiva emic (interna) que enfatiza la visión de los propios actores, mientras que por la otra parte, otros métodos privilegian la perspectiva etic (externa) que centra su atención en la objetividad derivada de sistemas teóricos.



De estos cuatro nudos tensionales mi posición personal se ubica en el extremo superior de las imágenes, por lo tanto considero adecuado:

- Un inicio inductivo de la investigación que privilegie la recogida de datos.
- Una recolección de evidencias que permita generar supuestos o proposiciones.
- Una formulación de las unidades de análisis a partir del trabajo de campo.
- Un uso de la perspectiva emic (interna) que enfatice la visión de los propios actores.

Estos cuatro principios definirían un tipo de investigación cualitativa que he denominado “interpretativa”. No es el objetivo de este libro abordar este tipo de investigación, (lo cual espero hacerlo en otro libro que estoy escribiendo y que espero publicarlo este mismo año), si no establecer como se usa la teoría en los diferentes procesos de investigación, en este caso cualitativa, por lo que a continuación abordaré los procesos metodológicos que se orientan o se acercan al extremo inferior de estos nudos tensionales y que de una u otra manera son deudores de la teoría.

Más allá de mi posición personal espero explicar adecuadamente y no denostar o descalificar esta forma de hacer investigación cualitativa.

ETAPAS Y PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN

CUALITATIVA

La investigación cualitativa se desarrolla a partir de tres etapas: construcción provisional del objeto de investigación, diseño/recolección/análisis de la información y presentación de resultados.

ETAPAS Y PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

CONSTRUCCIÓN PROVISIONAL DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

- **Definición del problema.**
- **Prediseño metodológico.**

DISEÑO/RECOLECCIÓN/ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

- **Negociación con los dueños sociales de la información/porteros.**


En la primera etapa se define el problema y se plantean las preguntas y objetivos de investigación. La formulación de las preguntas y objetivos se consideran de carácter provisional y sirven de pretexto para iniciar el trabajo de campo. Sin embargo hay que estar consciente que estas preguntas y objetivos normalmente cambian en el transcurso de la investigación.

Si el investigador respeta la realidad tendrá que ir acomodando sus esquemas conceptuales o categorías provisionales a la información que se genere en el campo. Como principio básico de la investigación cualitativa hay que tener presente que es determinante que se privilegie la realidad sobre los esquemas referenciales del investigador.

En esta misma etapa se realiza un prediseño metodológico o diseño metodológico provisional que establece las técnicas e instrumentos a utilizar para recolectar la información, los tiempos de su aplicación, el muestreo de sujetos o situaciones y el contexto y los escenarios de indagación. Sin embargo, al igual que en las preguntas y objetivos, este prediseño es provisional y puede irse modificando en el transcurso de la investigación con el objetivo de acomodarse a las condiciones de los contextos o características de los sujetos involucrados.

El carácter provisional de esta etapa es posible por el carácter flexible de la investigación cualitativa; sin embargo esta flexibilidad debe estar fundamentada en la realidad contextual o temporal de los escenarios o en las características particulares de los participantes involucrados. No pueden ser decisiones arbitrarias o de manual del investigador.

En la segunda etapa se consideran los siguientes procesos: la negociación del acceso, la recolección, registro y análisis de la información, la construcción del texto y la vigilancia del rigor metodológico. De estos procesos es importante destacar como la recolección, registro y análisis de la información está mediada por el procedimiento de focalización progresiva que conduce al investigador a iniciar el trabajo de campo de una manera holística y poco a poco ir delimitando y enfocando la atención en ciertos aspectos de la realidad explorada.

- 
- **Aplicación/selección de las técnicas para la recolección de la información (focalización progresiva).**
 - **Registro y análisis de la información (focalización progresiva).**
 - **Construcción del texto de investigación.**
 - **Desarrollo de procedimientos para cuidar el rigor metodológico.**
 - **Revisión de la literatura para realizar la triangulación teórica.**

Por otra parte, en esta segunda etapa ya aparece, de manera deliberada, la teoría en un procedimiento denominado triangulación teórica que se usa, entre otros procedimientos, para asegurar la credibilidad y confirmabilidad de los resultados. Cabe mencionar que hay diferentes procedimientos de triangulación, pero la triangulación teórica es la más utilizada.

En la tercera etapa se inicia con la construcción provisional del texto para posteriormente negociar con los participantes y colegas y así llegar a formular el texto definitivo.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

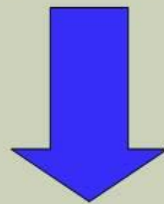
- **Construcción provisional del texto interpretativo.**
- **Negociación con los participantes (validación solicitada).**
- **Análisis/reflexión del texto con colegas.**
- **Construcción definitiva del texto interpretativo.**

CONSTRUCCIÓN PROVISIONAL DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN. UNA INTRODUCCIÓN

Abordaré, en primer lugar, la etapa de construcción provisional del objeto de investigación para dilucidar el papel que puede jugar la teoría. Esta etapa se realiza ante de la entrada al campo e implica los procesos de definición del problema y el prediseño metodológico.

PRIMERA ETAPA

CONSTRUCCIÓN PROVISIONAL DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN



TRABAJO PREVIO A LA ENTRADA AL CAMPO

- **DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**
- **PREDISEÑO**

En esta etapa diversos autores hacen explícito su posicionamiento con relación a los nudos tensionales esbozados anteriormente. Tres ejemplos nos pueden ilustrar al respecto. El primero de ellos es la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999).

LA PROPUESTA DE RODRÍGUEZ, GIL Y GARCÍA (1999)

1.- FASE PREPARATORIA

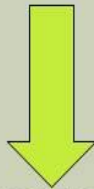
1.1.- Etapa reflexiva.

“El encuentro entre un problema empírico y un investigador conformado culturalmente”.

- a) IDENTIFICAR EL TÓPICO (TEMA) DE INTERÉS (área de interés amplia) (el tipo de preguntas indica el tipo de respuestas esperadas)**
- b) RAZONES DE ELECCIÓN DEL TEMA (personales, profesionales, sociales, científicas, etc.)**
- c) ESTABLECIMIENTO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN (perspectiva amplia)**

d) SELECCIONAR EL ENFOQUE O PARADIGMA (estrategia), (exigencias particulares)

e) ELABORACIÓN DE UN MARCO CONCEPTUAL (explica las principales cuestiones que se van a estudiar)



**PRODUCTO FINAL:
MARCO TEÓRICO**

Como se puede observar, en esta etapa que los autores llaman preparatoria, proponen el establecimiento de un estado de la cuestión o estado del arte, así como la elaboración de un marco conceptual. Solicitando como un subproducto de esta etapa un marco teórico. Más allá de mi posicionamiento personal queda claro que el término marco no es adecuado para utilizar en la investigación cualitativa. En estos caso es preferible el término referentes teóricos, como se verá más adelante.

Una segunda propuesta, que plantea una posición diferente, es la de Ruiz (1999).

En esta etapa el autor incluye la definición del problema y el esquema teórico.

LA PROPUESTA DE RUIZ (1999)

1.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

Definir el problema es entrar en contacto con él, no delimitar sus fronteras, es situarse, orientarse, sumergirse, acercarse, contactar con el núcleo, el foco, el centro del mismo.

- **El tema seleccionado puede ser un área de interés más bien que un problema definido con precisión. Y casi nunca puede quedar formulado con una pregunta precisa.**
- **La definición del problema se cierra cuando se especifica el tiempo, el espacio y el grupo (individuo), es decir, la situación objeto de estudio.**

2.1.- El esquema teórico.

- Es necesario determinar de antemano cual es **el marco epistemológico** (Positivismo, Postpositivismo, Teoría crítica y Constructivismo).

En este segundo punto el autor habla en primer lugar de establecer el marco epistemológico desde el cual se va a desarrollar la investigación; a este respecto nos recuerda los cuatro marcos epistemológicos presentes en la investigación cualitativa. Cada uno constituye una teoría epistemológica que puede orientar el trabajo investigativo de manera diferenciada.

Así mismo, en este apartado denominado esquema teórico el autor recomienda apoyarse en la teoría para establecer el foco de interés, sin embargo es necesario mencionar que no se refiere a cualquier tipo de teoría; deja de lado las teorías explicativas científicas y sugiere el uso de la teoría sustantiva o fundamentada propia de la investigación cualitativa. Con esta acción se distancia de los autores anteriores y plantea su propia ruta de construcción.

- **Establecer el foco de interés que el investigador pretende abordar.**
 - Apoyarse en **la teorización sustantiva** significa, en realidad, adoptar una postura más objetiva y teóricamente menos sesgada.

Una tercera propuesta es la de Berteley (2002). En los pasos sugeridos por esta autora se deja de lado la teoría y no juega ésta ningún papel en la primera etapa de la investigación cualitativa.

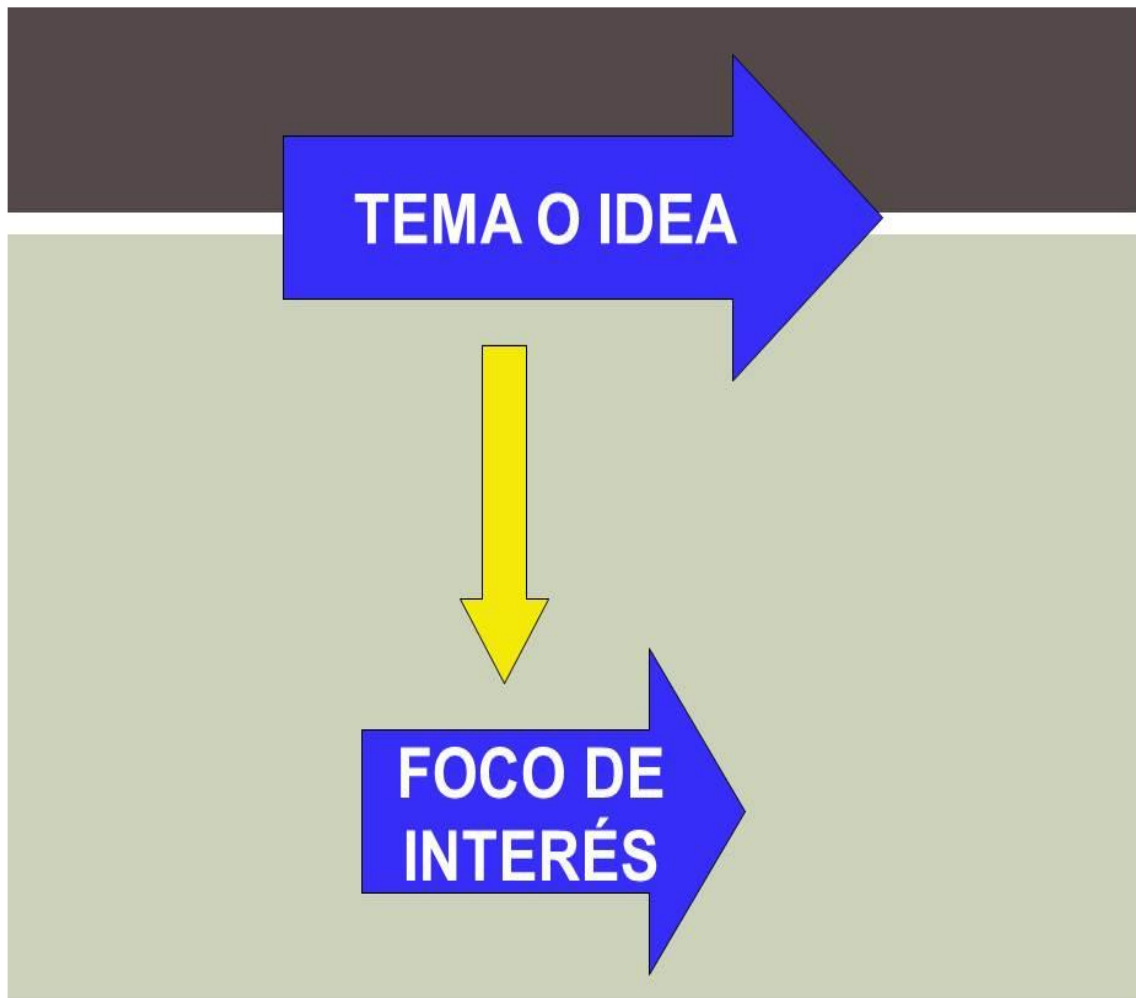
LA PROPUESTA DE BERTELEY (2002)

- **Formulación de preguntas de investigación.**
- **Identificación de las dimensiones de análisis (institucional, curricular y social).**
- **Delimitación del referente empírico (contexto, los actores, los escenarios y las unidades de observación y entrevista).**
- **Seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación.**

Estos tres ejemplos ilustran los planteamientos diferenciados que existen en el campo de estudio de la metodología cualitativa sobre el uso de la teoría en la etapa de construcción del objeto de investigación.

EL PAPEL DE LA TEORÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

A continuación abordaré mi propuesta personal sobre el uso de la teoría en esta primera etapa de la investigación cualitativa. El punto crucial en esta etapa es el establecimiento del foco de interés, sin embargo la discusión aquí es ¿cómo se transita del tema o idea inicial al foco de interés?



Para hacer esa transición, la literatura sobre la metodología de investigación cualitativa, menciona cinco estrategias o momentos que se pueden seguir.

ESTRATEGIAS O MOMENTOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

- **Construcción empírica a partir de la base experiencial del investigador y utilizando recursos lógicos para su organización y clarificación.**
- **Construcción *informada por un estado del arte* que defina las líneas y temas de investigación prevalecientes en el campo.**

- **Construcción informada teóricamente.**
- **Construcción empírica/situacional a partir de la selección de un tema y una inmersión exploratoria en el contexto de la investigación.**
- **Construcción orientada por la estrategia metodológica de investigación.**

Cabe resaltar que en los casos dos y tres se puede observar que la teoría si juega un papel al respecto. No obstante es necesario precisar que todas estas estrategias pueden articularse y convertirse en momentos del proceso de construcción del objeto de investigación a través de la determinación del foco de interés.

La articulación de estas estrategias puede ser sincrónica o diacrónica dependiendo de si se aplican de manera secuencial (diacrónica) o simultánea (sincrónica). A este respecto se pueden mencionar los siguientes ejemplos:

■ **Articulación sincrónica**

(construcción situacional y construcción a partir del estado del arte).

(construcción lógica-experiencial y construcción situacional).

La descripción ilustrativa, del ejemplo que se presenta como la opción dos, sería el siguiente: a) en primer lugar el investigador, después de haber definido el tema, establece unas preguntas de investigación tentativas y de carácter general derivadas de su interés y de su experiencia personal o profesional, b) a partir de estas preguntas indicativas decide ir a observar a un contexto similar al que va a realizar la investigación; entra la contexto y observa dos o tres días. Con la información recolectada de la observación, y un primer análisis de la misma, retoma las preguntas, sea para modificarlas, o para agregar o eliminar algunas.

■ **Articulación diacrónica**

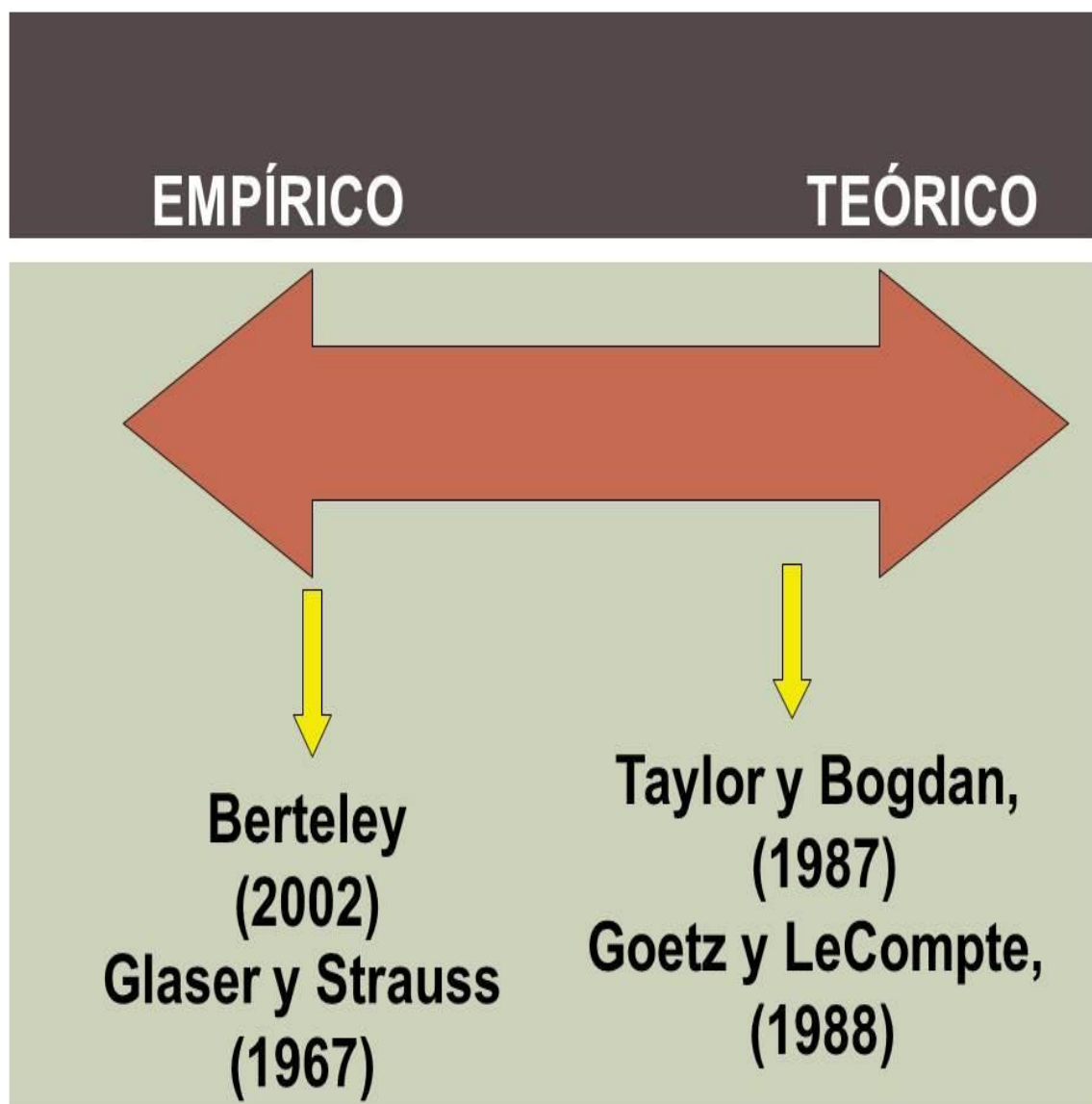
**(construcción lógica-experiencial
y construcción a partir del estado
del arte)**

**(construcción teórica y
construcción situacional)**

**(construcción teórica y
construcción lógica experiencial)**

La descripción ilustrativa, del ejemplo que se presenta como la opción dos de esta imagen, sería el siguiente: a) el investigador lee algunos textos o reseñas de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), y se familiariza con conceptos como: creatividad, optimismo, felicidad, etc. Y a partir de ellos formula algunas preguntas de investigación, b) En seguida decide hacer una entrevista no estructurada, o a profundidad, a dos profesores universitarios para que le platiquen sobre cómo se presentan estos fenómenos, y otros relacionados, en sus aulas y en sus prácticas profesionales; una vez recolectada la información, y un primer análisis de la misma, retoma las preguntas, sea para modificarlas, o para agregar o eliminar algunas.

El usar una u otra estrategia, o hacer una articulación de ellas, para la construcción provisional del objeto de investigación, puede conducir a uno de los dos extremos del continuum, según se privilegie lo empírico o la teoría. En la siguiente imagen se presentan autores que se ubican en uno u otro extremo del continuum. Cabe aclarar que, en el caso de Taylor y Bogdan (1987), estos autores proponen el uso de la teoría fenomenológica en lo específico.



Por el tema general que se está abordando en este libro, es de interés solamente la estrategia denominada “construcción informada teóricamente”. Para esto establecemos como primer punto los tipos de teorías que pueden servir de insumo para la formulación de preguntas de investigación.

TIPOS DE TEORÍAS

- **Teorías derivadas de las orientaciones teóricas existentes en este paradigma: 1) fenomenológica, interpretativa o constructivista, 2) Teoría crítica, 3) Teoría crítica radical y ¿4) Constructivismo psicológico?.**

Algunos ejemplos de las teorías que se pueden ubicar en estas cuatro orientaciones son: el análisis dramático (1), el interaccionismo simbólico (1), la teoría de la resistencia (2), la teoría de la reproducción (2), la analítica del poder (3), la deconstrucción (3), la histórico cultural (4) y el construccionismo social (4).

Cabe mencionar que el hecho de poner un signo de interrogación en la cuarta orientación es que personalmente no la considero una orientación propia de

la investigación cualitativa, pero respeto el planteamiento de Álvarez-Gayou (2009) y lo menciono tal como él lo considera.

Más allá de las teorías que se pueden ubicar en estas orientaciones la investigación cualitativa puede hacer uso de diversas teorías, sean estas sustantivas o explicativas.

- **Teorías sustantivas, p. ej. La teoría de las instituciones totales**
- **Teorías explicativas, p. ej. La teoría del aprendizaje significativo.**

Para enfrentar una teoría de interés para el investigador, y poder derivar de la misma algunas preguntas de investigación, se recomiendan los siguientes ejes para hacer un análisis al respecto.

EJES DE ANÁLISIS

- **¿Qué origen teórico tienen los conceptos propuestos y las relaciones buscadas?**
- **¿Qué teorías rivales los consideran?.**
- **¿Cómo los enmarcan los especialistas de otros campos o de otras ciencias sociales?**
- **¿En qué medida son compatibles o mutuamente excluyentes estas múltiples posibilidades teóricas?**

Con este análisis el investigador está en condiciones de formular sus preguntas de investigación, las cuales pueden:

- Retornar solamente uno o varios conceptos de la teoría, normalmente son conceptos secundarios p. ej. ¿Cómo el docente favorece el optimismo de sus alumnos?

- Retomar solamente el ámbito empírico al que remite la teoría, p. ej. la psicología positiva menciona que la buena vida es feliz, saludable, productiva y con significado, y a partir de ello el investigador se pregunta ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre su estado de salud?
- Derivar un ámbito empírico de uno de los conceptos de la teoría analizada, p. ej. la psicología positiva aborda la felicidad, entre las características de la felicidad se puede mencionar a la ausencia de problemas, por lo que el investigador centra su atención en los problemas y se pregunta ¿Cuáles son los problemas personales y/o profesionales que presentan los docentes de una escuela primaria?

Estas tres posibilidades de formulación, de las preguntas de investigación, permitirían afirmar que hubo una construcción del objeto de investigación informada teóricamente.

Es necesario aclarar que en ningún momento se habla de que la teoría determine la preguntas de investigación; si se observan los ejemplos se trata de usar a la teoría como pretexto para reflexionar y preguntarnos por ciertos ámbitos empíricos o conceptuales de nuestra realidad y a partir de ello formular las preguntas de investigación. En ese sentido, no es correcto hablar de marco teórico, ya que no encuadra, ni delimita, nuestro pensamiento, esto es, no lo determina; y por el contrario, es correcto hablar de referentes teóricos ya que solamente sirven de trasfondo y dejan en libertad al investigador de preguntarse lo que considere de interés para su investigación.

Bajo esta aclaración, y en estos casos exclusivamente, es recomendable un capítulo o apartado de referentes teóricos.

**UNA VEZ HECHO EL ANÁLISIS
TEÓRICO SE FORMULAN LAS
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**



**EN ESTOS CASOS SE RECOMIENDA UN
CAPÍTULO DE REFERENTES TEÓRICO**

¿Cómo se elabora este capítulo o apartado de la investigación? A continuación propongo la siguiente ruta metodológica para tal efecto.

RUTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CAPÍTULO DE REFERENTES TEÓRICOS

- **SE FORMULAN LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**
- **SE IDENTIFICA EL CONCEPTO PRINCIPAL PRESENTE EN CADA PREGUNTA**
- **SE TOMA EL RESULTADO DEL ANÁLISIS TEORÉTICO REALIZADO Y SE FORMULAN LAS PRINCIPALES IDEAS O SUPUESTOS AL RESPECTO, ASÍ COMO LAS DEFINICIONES INVOLUCRADAS EN CADA CONCEPTO**

Cabe mencionar que en este capítulo o apartado se puede hacer uso de diferentes teorías de un mismo campo disciplinario o de diferentes campos disciplinarios. Recordemos que la investigación cualitativa tiene un carácter holístico e interdisciplinario

**NO IMPORTA EL NÚMERO DE
TEORÍAS, NI EL CAMPO
DISCIPLINARIO O EL NIVEL
DISCURSIVO**



HOLÍSTICO E INTERDISCIPLINARIO

En seguida ofrezco como ejemplo un índice de un capítulo de referentes teóricos de una tesis doctoral. En este ejemplo se puede observar la presencia de definiciones, proposiciones teóricas y diferentes campos disciplinarios o conceptuales.

EJEMPLO: LA FORMACIÓN INICIAL COMO DETERMINANTE DEL QUEHACER Y SER DOCENTE, Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS (DUEÑEZ, 2015)

**CAPÍTULO DOS
REFERENTES TEÓRICOS**

**CONCEPTO DE FORMACIÓN
FORMACIÓN PROFESIONAL
FORMACIÓN DOCENTE
FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE
FORMACIÓN PERMANENTE
AUTOFORMACIÓN**

**DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE
IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE**

EJEMPLO: CONTINUACIÓN

**CONCEPTO DE ENSEÑANZA
TEORÍAS O ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA**

**CONCEPTO DE APRENDIZAJE
TEORÍA CONDUCTISTA
TEORÍA COGNITIVISTA
TEORÍA CONSTRUCTIVISTA**

**CONCEPTO DE COMPETENCIA
COMPETENCIAS DOCENTES
COMPETENCIAS METACOGNITIVAS
COMPETENCIAS EVALUATIVAS**

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN ESCOLAR

EL PAPEL DE LA TEORÍA EN LA ETAPA DE DISEÑO/RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En la segunda etapa de la investigación cualitativa la teoría puede estar, o no, presente en dos momentos: el diseño de los instrumentos para la recolección de la información, y el análisis de la misma.

Las técnicas de investigación, y sus respectivos instrumentos, que se utilizan en la investigación cualitativa para recolectar la información pueden ser no estructuradas y semiestructuradas.

En el primer tipo de técnicas no es necesario un diseño de instrumentos, ya que no es necesario acotar, delimitar o seleccionar ciertos ámbitos empíricos de observación o hacer un muestreo de acontecimientos o hechos, p. ej. en la observación participante se utiliza el diario de campo y el registro es narrativo y de carácter holístico. A este tipo de técnicas pertenece la observación participante, la entrevista a profundidad, el grupo de discusión, las narrativas y el análisis de documentos o artefactos.

En el segundo tipo de técnicas si se requiere un diseño de instrumentos, ya que se delimita, acota o selecciona ciertos ámbitos empíricos de observación o se hace un muestreo de acontecimientos o hechos, aunque sea de manera general, p. ej. la guía del moderador del grupo focal. A este tipo de técnicas pertenece la entrevista focalizada, el grupo focal, el prontuario, etc.

SEGUNDA ETAPA: DISEÑO/RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TÉCNICAS ABIERTAS O NO ESTRUCTURADAS



TÉCNICAS SEMIESTRUCTURADAS

TÉCNICAS SEMIESTRUCTURADAS

- **OBSERVACIÓN CON CATEGORÍAS PREFIJADAS: PRONTUARIO**
- **ENTREVISTA FOCAL**
- **GRUPO FOCAL**
- **GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**

Cuando el investigador se enfrenta a la tarea de diseñar el instrumento de la técnica semiestructurada elegida, tiene que tener por fuerza unos insumos que le permitan delimitar, acotar o seleccionar ciertos ámbitos empíricos de la realidad o hacer un muestreo de acontecimientos o hechos; estos insumos pueden derivarse de dos fuentes: a) la información recolectada previamente por técnicas no estructuradas que, tras un proceso de focalización progresiva, ya realizó una delimitación del objeto de investigación, o b) por ciertos referentes teóricos.

ORIGEN O INSUMOS

■ **TÉCNICAS ABIERTAS O NO
ESTRUCTURADAS (FOCALIZACIÓN
PROGRESIVA)**

■ **REFERENTES TEÓRICOS**

En el caso de los referentes teóricos, que es el que nos interesa, me permito poner un ejemplo: el investigador desea preguntarle a unos estudiantes universitarios sobre su estrés académico y entre sus referentes teóricos se encuentra el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico (Barraza, 2006); este modelo plantea tres componentes sistémicos del estrés que retoma el investigador y a partir de ellos, como categorías prefljadas, elabora la guía del moderador para la realización de un grupo focal al respecto

I.- INTRODUCCIÓN

a) Bienvenida de los participantes

b) Explicación del formato de los grupos focales.

c) Explicación de las reglas básicas de la sesión (no hay respuestas correctas; sus palabras representan a otras personas como ustedes; solamente uno puede hablar a la vez; no se pueden establecer conversaciones laterales o diálogos; no son necesarios consensos, también las opiniones distintas tienen valor para el estudio; y esta es una discusión informal y ustedes no se comprometen a nada con expresar sus opiniones o sentimientos).

d) Mencionar que la sesión va a ser videograbada y que su reproducción solamente se usará con fines académicos.

e) Abrir el espacio para preguntas y contestarlas lo más claro posible.

II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que se presenten, exclusivamente por su nombre.

III.- PRIMER TEMA

De manera general ¿cómo perciben ustedes el estrés en los alumnos de su universidad?

IV.- SEGUNDO TEMA

Por el momento quisiera centrarme en las fuentes del estrés y a este respecto quisiera conocer su opinión sobre ¿Qué es lo que les estresa de la escuela? (primer componente sistémico del estrés: los estresores)

V.- TERCER TEMA

Otro aspecto importante del estrés son los síntomas que presentan los alumnos al tener estrés. A este respecto ¿Qué síntomas o reacciones presentan ustedes cuando están estresados? (segundo componente sistémico del estrés: los síntomas)

VI. – CUARTO TEMA

Un elemento importante del estrés es cómo se enfrenta, por lo que quisiera saber ¿Qué hacen ustedes para enfrentar su estrés? (tercer componente sistémico del estrés: las estrategias de afrontamiento)

VII.- CIERRE DE LA SESIÓN

Tomando en consideración lo que hemos discutido hasta este momento, ustedes que propondrían o sugerirían con relación al estrés que manifiestan los alumnos universitarios. (Es necesario que especifiquen los detalles y sus argumentos)

Para finalizar si me gustaría una última participación de cada uno de ustedes sobre las reflexiones, sentimientos o comentarios que les genere los discutido hasta ahora. (Es necesario que todos participen en este rubro)

VIII.- FIN DE LA SESIÓN

Agradezca la participación y cooperación de cada uno de los participantes.

Cabe mencionar que si el investigador retoma otros referentes teóricos las preguntas centrales del grupo focal cambiarían. Así mismo puede tomar referentes de diversas teorías o campos disciplinarios.

Cada uno de los conceptos retomados de la teoría son categorías prefijadas que delimitan, acotan o seleccionan ciertos ámbitos empíricos de la realidad o hacen un muestreo de acontecimientos o hechos.

La diferencia central entre este tipo de técnicas y las cuantitativas es que en las técnicas semiestructuradas las preguntas sirven solamente de detonantes del discurso de los participantes y, por lo tanto, existe la flexibilidad para que el informante aborde otros temas relacionados a los ya preguntados y que sean de interés para él o formen parte de su marco referencial con relación a este tema.

En el caso de la investigación cualitativa existen varios procedimientos para el análisis de la información, en este momento me centraré solamente en uno de ellos: la inducción analítica (Goetz & LeCompte, 1988). Este procedimiento tiene tres etapas: la reducción de datos, la disposición y/o transformación de la información y la interpretación de la información.

La primera etapa tiene como producto la construcción de categorías y es en esta etapa donde aparece la triangulación teórica.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: CASO INDUCCIÓN ANALÍTICA

1.- Reducción de datos, categorización o conceptualización (sistema de categorías, subcategorías y/o tipologías).



TRIANGULACIÓN TEÓRICA

Cuando el investigador presenta, en su informe, cada una de las categorías debe cubrir tres aspectos:

- El aserto: oración realizada por el investigador que explica el contenido de la categoría.
- El referente empírico: fragmentos directos de la información empírica obtenida mediante cualquiera de los instrumentos o técnicas utilizadas en la recolección de la información.
- El referente teórico: las descripciones, explicaciones, conceptualizaciones o argumentaciones realizadas por otros investigadores o teóricos sobre el contenido de la categoría y que al coincidir con lo encontrado refuerza su credibilidad.

En el transcurso de la redacción los investigadores suelen hacer uso de otros recursos cuando consideran necesario reforzar la historia o poner el énfasis en algún punto en particular.

Uno de estos recursos son las viñetas analíticas donde el investigador abre un espacio de reflexión y análisis de la información presentada en ese momento para mostrar sus implicaciones o la importancia que reviste para la tesis central de la investigación.

ELEMENTOS EN LA REDACCIÓN O EXPOSICIÓN DE UNA CATEGORÍA

- ASERTO
- REFERENTE EMPÍRICO
- REFERENTE **TEÓRICO**

- VIÑETAS ANALÍTICAS

A continuación ofrezco un ejemplo de la triangulación teórica a partir de otra de mis investigaciones (Barraza, Ontiveros & Martínez, 2011, p. 81):

Afrontamiento

Una vez que las directoras se encuentran inmersas en una situación estresante, producto de una demanda del entorno que fue valorada por ella misma como estresor, se ven en la necesidad de afrontar ese estrés; el uso de una u otra estrategia es producto también de un proceso de valoración personal (Lazarus, 2000) que conduce a las directoras a reconocer cuál es la mejor forma de afrontar ese estrés. En este aspecto las directoras participantes de la presente investigación informan utilizar tres tipos de estrategias de afrontamiento: proactivo (f=11), de autocontrol (f=2) y de evitación/escape (f=14).

Como se puede observar el afrontamiento que las directoras realizan a su estrés laboral oscila entre el afrontamiento proactivo y el de evitación/escape. En el primer caso las directoras refieren estrategias como: Trato de buscar mentalmente soluciones a las dificultades (1), Tratando de detectar la situación problemática (3) y organizar lo que haré primero y comenzar lo antes posible (11); mientras que en el segundo caso, mencionan estrategias como: platico con quien pueda de cualquier otro tema (4), Ponerme a hacer labores domésticas, (5) y tomo descanso o siesta por la tarde (6-9).

Como se puede observar en este fragmento se encuentran presentes los tres componentes que se requieren al redactar una categoría:

- Aserto: las directoras participantes de la presente investigación informan utilizar tres tipos de estrategias de afrontamiento: proactivo (f=11), de autocontrol (f=2) y de evitación/escape (f=14).
- Referente empírico: el afrontamiento que las directoras realizan a su estrés laboral oscila entre el afrontamiento proactivo y el de evitación/escape. En el primer caso las directoras refieren estrategias como: Trato de buscar mentalmente soluciones a las dificultades (1), Tratando de detectar la situación problemática (3) y organizar lo que haré primero y comenzar lo antes posible (11); mientras que en el segundo caso, mencionan estrategias como: platico con quien pueda de cualquier otro tema (4), Ponerme a hacer labores domésticas, (5) y tomo descanso o siesta por la tarde (6-9).
- Referente teórico: el uso de una u otra estrategia es producto también de un proceso de valoración personal (Lazarus, 2000) que conduce a las directoras a reconocer cuál es la mejor forma de afrontar ese estrés.

En la etapa de disposición y/o transformación de la información normalmente el investigador recurre a un modelo de relaciones intercategoriales que muestre una visión holística de lo sucedido en ese lugar, en ese momento y con esos sujetos. En esta etapa también se recurre a la triangulación teórica para apoyar las relaciones encontradas en las diferentes categorías.

2.- Disposición y/o transformación de la información o construcción de un modelo de relación



TRIANGULACIÓN TEÓRICA

■ DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE RELACIONES INTERCATEGORIALES



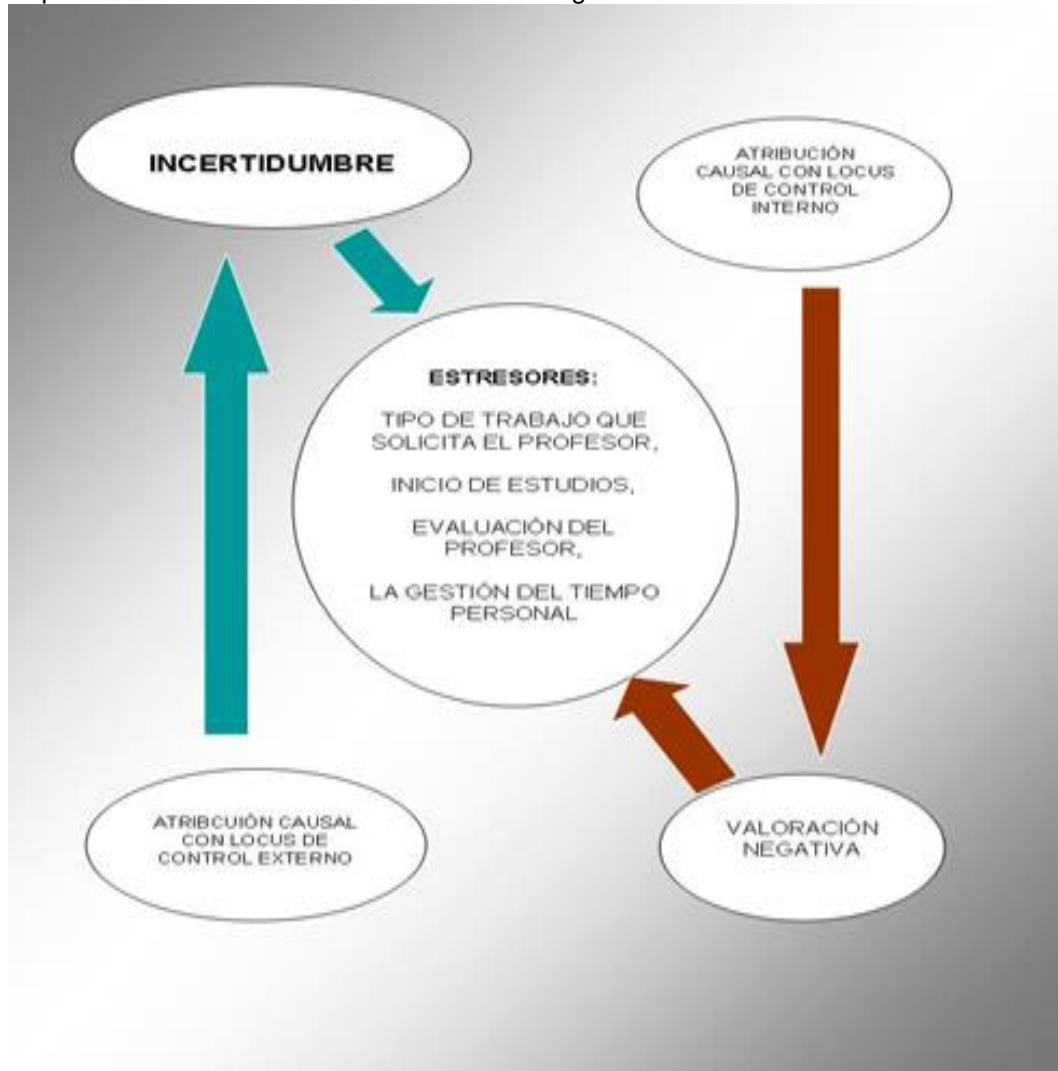
■ REFERENTE TEÓRICO

Un ejemplo al respecto lo retomo de otra de mis investigaciones (Barraza & Cárdenas, 2009, pp. 63-64)

La articulación de los resultados obtenidos en la presente investigación se puede ilustrar mediante el esquema 1. En este esquema se describe la relación entre las categorías de análisis construidas y se explica de la siguiente manera:

Las alumnas de maestría informan, en sus narrativas sobre una situación estresante, cuatro tipo de estresores: el tipo de trabajo que solicitan los profesores, el inicio de los estudios, la evaluación que realizan los profesores y la gestión del tiempo personal. Estos resultados coinciden y, por lo tanto, reafirman la pertinencia de los estresores que de manera cuantitativa se han indagado alrededor del estrés académico.

Esquema No. 1 Estructura relacional de las categorías de análisis



Estas demandas del entorno se constituyen en estresores debido a dos razones atributivas: la incertidumbre y la valoración negativa de sus capacidades; en el primer caso la atribución causal se presenta con un locus de control externo, mientras que en el segundo se presenta con un locus de control interno (Rotter, 1966). Este resultado nos vuelve a poner en la palestra el papel del entorno como generador de estrés.

El hecho de que la perspectiva transaccionalita del estrés (Lazarus & Folkman, 1986) conduzca a reconocer el carácter esencialmente psicológico del estrés ha provocado que en la mayoría de las investigaciones, y trabajos al respecto, se enfatice el papel que juega el sujeto, con su valoración cognitiva, para determinar qué lo estresa, descuidando, en contraparte, el papel del entorno.

La categoría incertidumbre, rescatada de las narrativas de las alumnas, permite recordar que el entorno escolar tiene características que lo pueden hacer potencialmente generador de estrés.

En este ejemplo se puede observar los dos componentes que debe tener la presentación del modelo de relaciones intercategoriales:

- Descripción del modelo: Las alumnas de maestría informan, en sus narrativas sobre una situación estresante, cuatro tipos de estresores: el tipo de trabajo que solicitan los profesores, el inicio de los estudios, la evaluación que realizan los profesores y la gestión del tiempo personal. (...) Estas demandas del entorno se constituyen en estresores debido a dos razones atributivas: la incertidumbre y la valoración negativa de sus capacidades.
- Referente teórico: en el primer caso la atribución causal se presenta con un locus de control externo, mientras que en el segundo se presenta con un locus de control interno (Rotter, 1966).

En la etapa de interpretación de la información existen varias posibilidades, siendo una de ellas recurrir a un marco teórico para la interpretación. Un ejemplo que ilustre esta situación lo retomo de otra de mis investigaciones (Barraza, 2011b, p. 225):

La información obtenida permitió reconocer que las buenas prácticas de una docencia razonablemente estresante, desde la perspectiva de las alumnas entrevistadas, gira alrededor de la habilidad didáctica que debe poseer el docente para el diseño y gestión de sus intervenciones formativas (Marques, 2002); esta habilidad didáctica debe integrar cuatro componentes: a) la gestión del tiempo clase y extraclase, b) la gestión de la carga de trabajo, c) los conocimientos previos de los alumnos, y d) el feedback.

3.- Interpretación de la información



(inserción en **marcos teóricos**,
contextuales, normativos o políticos más
amplios)

A manera de cierre me permito recordar que el procedimiento de triangulación teórica, al que hemos recurrido para ver el papel de la teoría en el análisis de la información, forma parte de los diferentes procedimientos que un investigador cualitativo debe utilizar para asegurar el rigor metodológico de su investigación.

Ese rigor metodológico se expresa a través de cuatro criterios: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmación. En el primer y último caso se toma a la triangulación heroica como procedimiento.

CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO

- **Credibilidad (triangulación teórica)**
- **Transferencia.**
- **Dependencia.**
- **Confirmación (triangulación teórica)**

RUIZ (1999)

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

UNA ACLARACIÓN SOBRE EL ENFOQUE ANALIZADO

Analizar el papel de la teoría en la investigación acción no es una tarea fácil ya que la problemática existente, en esta opción metodológica, trasciende el espacio que se le puede dedicar en este libro. Cuatro son los ejes de análisis que nos hablan de esta problemática.

a) Sus bases epistemológicas: la ecología intelectual actual, en el campo de la investigación, ha dejado de lado la discusión y el análisis de la teoría de los intereses cognoscitivos de Habermas (1981), que justificaban y legitimaba la investigación acción, para insertar la discusión de los métodos mixtos desde una visión eminentemente pragmática que deja de lado la investigación acción como tal, por lo que la necesidad de reflexión epistémico-metodológica que sirva de soporte a este tipo de métodos es urgente.

b) Su discusión intra e inter-modelos: la entronización de los modelos de investigación acción de origen europeo, en detrimento de los modelos de investigación acción de origen latinoamericano, ha impactado discursivamente a la investigación acción pero no así a su práctica, por lo que se hace necesario un análisis meta metodológico al respecto que conduzca a tender puentes entre los diferentes modelos existentes o a generar nuevas visiones metodológicas.

c) Su arsenal técnico instrumental: inicialmente los métodos de investigación acción son deudores, a nivel técnico-instrumental, de la investigación cualitativa y cuantitativa, sin embargo, la aparición de técnicas como la entrevista

reflejo sirven de aliciente para continuar perfeccionando técnicas e instrumentos de investigación propios de este tipo de métodos.

d) Sus criterios de rigor metodológico: la aparición de los métodos de investigación acción en los estudios de posgrado vuelve una necesidad apremiante la discusión de los criterios de rigor metodológico que permitan distinguir entre una investigación acción de calidad y una que no lo es. Creo que una vez lograda su inserción en estos espacios tenemos que asegurar su permanencia buscando productos de calidad.

Ante este panorama se torna difícil hacer un análisis del papel de la teoría en la investigación acción que cubra el espectro de los diferentes modelos y tradiciones que existen al respecto. Por otra parte, cabe mencionar que a pesar de que se considera que no todos los modelos y tradiciones de investigación acción se pueden ubicar en el interés cognoscitivo de la emancipación, en términos habermasianos, se seguirá utilizando el término paradigma sociocrítico de manera genérica para todas las metodologías de investigación acción.

Ante esta situación me he concentrado en analizar el enfoque de investigación acción que subyace en el libro que elaboré para construir propuestas de intervención educativa en ambientes escolarizados de formación de profesores (Barraza, 2015).

Bajo este enfoque la teoría puede participar en dos momentos diferentes: la construcción del problema de indagación/intervención y la elaboración de la propuesta. En el primer caso se pueden utilizar teorías explicativas (sean éstas formales o de alcance medio) o sustantivas según se requiera en el proceso de recolección o análisis de la información, mientras que en segundo caso es más

recomendable utilizar teorías prescriptivas (sean éstas de carácter educativo, psicopedagógico o psicológico).

EL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN SOCIOCRÍTICO

■ SOCIOCRÍTICO



EL PAPEL DE LA TEORÍA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA GENERADOR DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En la primera etapa del proceso metodológico el investigador debe cubrir tres fases de trabajo: elección de la preocupación temática, definición de la estrategia organizativa del proceso de recolección de la información y la formulación del problema. Por el momento la atención está centrada solamente en esta última fase del trabajo.

ETAPAS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

1.- CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA GENERADOR DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

- Elección de la preocupación temática
- Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información
- **Formulación del problema**

Para la formulación del problema el investigador debe recolectar información que le permita hacer el análisis de la realidad que circunscribe y significa a la preocupación temática elegida. Para recolectar la información el investigador tiene varias opciones: técnicas de investigación cuantitativas (p. ej. cuestionario) o cualitativas (p. ej. observación participante), técnicas participativas (p. ej. el noticiero popular), estrategias de autoanálisis (p. ej. la tabla de invención), herramientas gerenciales (p. ej. la matriz FODA), etc.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Técnicas para la recolección de la Información



- **Técnicas de investigación cuantitativas**
- **Técnicas de investigación cualitativa**
- **Técnicas participativas**

En el caso de las técnicas de investigación es donde puede, o no, aparecer la teoría. En el primer caso: las técnicas cuantitativas, vía cuestionario, se requiere de una teoría que brinde una definición de la variable a indagar, que permita su operacionalización y el proceso de obtención de evidencia de validez de contenido. Por el papel que juega la teoría se recomienda poner un apartado de la misma antes de presentar el instrumento que se utilizará para recolectar la información.

CUESTIONARIO

PREVIO:

- **UNA TEORÍA**
- **UNA DEFINICIÓN DE LA VARIABLE**
- **UNA OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**
- **UN PROCESO DE VALIDACIÓN (CONTENIDO)**

En este proceso el investigador puede utilizar teorías explicativas formales o de alcance medio, o en su defecto tomar referentes de algunas investigaciones antecedentes.



En el caso de las técnicas de investigación cualitativas, sobre todo por el uso de instrumentos no estructurados, no es recomendable utilizar teoría previamente; es preferible esperar a la construcción de las categorías y realizar la triangulación teórica. Esta situación implica que no exista un apartado especial para referentes teóricos sino que se integre la teoría al momento de ir presentando cada una de las categorías construidas.

TÉCNICAS CUALITATIVAS

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN



TRIANGULACIÓN **TEÓRICA**

Para la triangulación teórica el investigador puede recurrir a teorías explicativas o teorías sustantivas. Así mismo, puede utilizar teorías de diferentes disciplinas o campos conceptuales.

TEORÍAS EXPLICATIVAS

- **FORMALES**
- **DE ALCANCE MEDIO**

TEORÍAS SUSTANTIVAS

EL PAPEL DE LA TEORÍA EN EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Una vez que el investigador ha construido su problema está en condiciones de generar la propuesta de intervención para la solución del mismo. Esta etapa del diseño del proyecto de intervención comprende dos fases: la formulación de la hipótesis de acción y la estructuración del plan de acción.

2.- EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

- **Hipótesis de acción**
- **Estructuración de un Plan de Acción**



TEORÍA PRESCRIPTIVA

Para trabajar en estas fases el investigador puede, o no, recurrir a la teoría. En esta etapa la teoría que se requiere principalmente es prescriptiva ya que lo que interesa es que nos brinden líneas o sugerencias de acción para intervenir o solucionar el problema.

En este momento el investigador tiene dos opciones:

- **TEORÍAS EXPLICATIVAS:** PSICOLÓGICAS, SOCIOLOGICAS, ORGANIZACIONALES, ADMINISTRATIVAS, ETC. (**DERIVACIÓN PRESCRIPTIVA**)
- **TEORÍAS PRESCRIPTIVAS:** DIDÁCTICAS O PEDAGÓGICAS

En el primer caso el investigador puede utilizar teorías explicativas; estas teorías pueden ser psicológicas (p. ej. la teoría de la asimilación), sociológicas (p. ej. la teoría de la resistencia), organizacionales (p. ej. la teoría sistémica), etc. Sin embargo, en este tipo de teorías el investigador debe derivar las líneas de acción o sugerencias de las ideas fuerza que ofrecen los autores.

A continuación transcribo una parte de un artículo donde realicé una ampliación teórica de mi modelo del estrés académico. Este sería un ejemplo de teoría explicativa (Barraza, 2010, p. 9):

Si el origen del estrés académico se encuentra en la relación entre las características de las personas y las características del entorno, la tarea de identificar las fuentes del estrés puede aparentar ser una tarea inocua si se toma como base el carácter idiosincrático del proceso, sin embargo, creo se pueden establecer ciertas generalizaciones a partir de posibles combinaciones que potencialmente son generadoras de estrés.

Las combinaciones de ciertas características del entorno con ciertas características de las personas aumentan significativamente la probabilidad de manifestar estrés académico. A continuación presento varias combinaciones en donde la probabilidad de que se manifieste el estrés académico es muy alta:

Combinación Uno:

Entorno exageradamente demandante + Entorno con demandas altamente impredecibles + Persona generadora de atribuciones causales externas = Estrés Académico.

Combinación Dos:

Entorno con demandas novedosas + Entorno con demandas de alta duración + Entorno con elevada intensidad en sus demandas + Persona generadora de atribuciones causales internas + Persona con la percepción de un bajo nivel de autoeficacia = Estrés Académico.

Combinación Tres:

Entorno exageradamente demandante + Entorno con demandas novedosas + Persona generadora de atribuciones causales internas + Persona con la percepción de un bajo nivel de autoeficacia = Estrés Académico.

Combinación Cuatro

Entorno altamente impredecible en sus demandas + Entorno con demandas de alta duración + Entorno con demandas de elevada intensidad + Persona generadora de atribuciones causales externas = Estrés Académico

Combinación Cinco

Entorno escasamente controlables + Entorno altamente impredecible + Persona generadora de atribuciones causales internas + Persona con una alta percepción de su nivel de autoeficacia = Estrés Académico.

Como se puede observar, en este texto estoy tratando de explicar de manera probabilística como se relacionan las características de las personas con las características del entorno para generar el estrés académico. No se brindan recomendaciones o sugerencias para trabajar por lo que el investigador tendría la necesidad de derivar algunas sugerencias a partir de estas ideas si desea utilizar esta información para construir una propuesta de intervención

En el segundo caso el investigador puede utilizar teorías prescriptivas; estas teorías pueden ser didácticas o psicopedagógicas (p. ej. la teoría de las situaciones didácticas) o pedagógicas (p. ej. el método de la palabra generadora). En estos casos las teorías ya brindan las líneas de acción y sugerencias y el investigador toma o selecciona las que considere relevantes para construir su propuesta.

Enseguida me permito transcribir un texto de carácter prescriptivo que indica líneas de acción generales para el caso de la gestión del tiempo como estrategia de afrontamiento del estrés (Barraza, 2011c, p. 135):

A partir de una visión estructural de la competencia se puede decir que el alumno de educación media superior y superior debe ser capaz de gestionar su tiempo personal para afrontar de manera efectiva el estrés que le produce la percepción de falta de tiempo. Para esto deberá ser capaz de:

- 1.- Conocer cómo usa su tiempo personal.*
- 2.- Anticipar el tiempo que requerirá la realización de una actividad.*
- 3.- Definir plazos para el desarrollo de la actividad.*
- 4.- Tener claro los objetivos a lograr.*
- 5.- Establecer prioridades entre objetivos y/o metas.*

6.- Agrupar las actividades sencillas en bloques semejantes.

7.- Identificar problemas potenciales que pueden afectar el desarrollo de la actividad.

En estos casos el investigador solamente concreta en actividades las sugerencias brindadas. Sin embargo, hay otros textos prescriptivos que pueden ofrecer algo más que líneas de acción: ofrecen actividades completas. Como es el caso que transcribo a continuación de otro de mis trabajos (Barraza, 2016, p. 60-62)

El Diario-Agenda

El orientador o el tutor le proporcionan una hoja en blanco al alumno; se le pide que escriba su nombre en el centro y lo rodee con un círculo. Una vez hecho esto se le solicita que alrededor de este círculo escriba las áreas claves de su vida en las que quiere pensar (p. ej. escuela, pasatiempos, relaciones interpersonales, familia, etc.) y dibuje también círculos alrededor de cada una de ellas. Posteriormente se le pide que una cada círculo, con el círculo central, para tener la estructura base del diagrama.

Una vez tenida la estructura base se le solicita al alumno que escriba a un lado de cada círculo los objetivos que piense de manera espontánea. En este punto se debe de dejar al alumno que escriba los objetivos en el orden en que los piense, aunque para esto salte de un área a otra y posteriormente regrese a una de las anteriores. De hecho esta es una de las grandes ventajas de este diagrama ya que no encasilla en un pensamiento lineal al elaborador.

Una vez escrito estos objetivos se le da un descanso de cinco minutos al alumno y al terminar se le pide que vuelva a leer lo que puso y en caso de que lo considere conveniente haga correcciones o agregue nuevos objetivos.

Una vez cerrada la fase redacción de objetivos se le solicita al alumno que una cada objetivo con el área o las áreas donde considere impactan en su consecución; en este punto se puede relacionar cada objetivo con el área donde originalmente se escribió, pero también con otras áreas.

A partir de este diagrama el orientador o el tutor orientarán al alumno para que reflexione sobre ¿cuál es el área que tiene mayores relaciones, y por lo tanto la más importante para él? y ¿Qué objetivos impactan más áreas, convirtiéndose en los más importantes para desarrollar?

En caso de que el diagrama quede muy denso por su gran cantidad de líneas y círculos, se puede tener una segunda etapa donde se elige una de las áreas en lo específico y se pone al centro y se continúa su desarrollo escribiendo más objetivos.

Este diagrama permitirá que el alumno observe con claridad las áreas de su vida en las que ha concentrado más su atención, identifique los objetivos que puede desarrollar en cada una de ellas y priorice los objetivos por su importancia. Un ejemplo de este tipo de diagrama se puede observar en la figura 3.

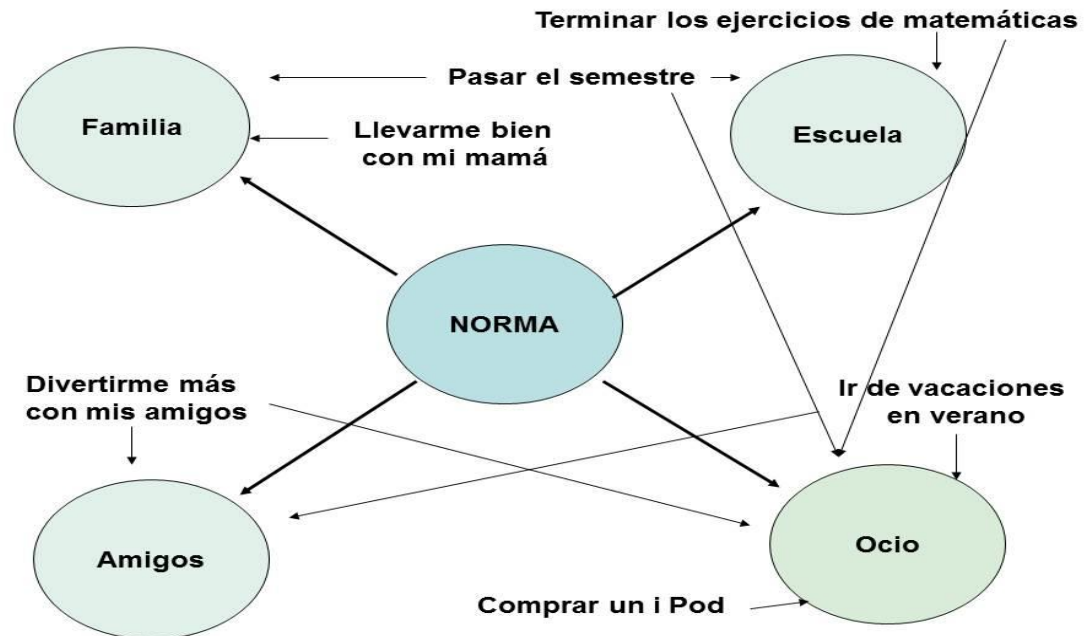


Figura 3. Ejemplo de un diagrama en forma de telaraña

Normalmente los investigadores no utilizan teorías en este momento y construyen proyectos de intervención desde su experiencia profesional, pero la opción es viable y depende de cada investigador tomar la decisión pertinente al respecto. Bajo este supuesto el investigador decide entre una construcción del proyecto, informada teóricamente o autorreferencialmente.

En el resto de las etapas de la investigación acción, la teoría no juega ningún papel. La aplicación es práctica, el seguimiento de la aplicación es inductivo y la evaluación puede ser inductiva o, en su defecto, se utilizan los mismos elementos de la propuesta como marco referencial para la construcción de instrumentos.



**3.- Aplicación del Proyecto de
Intervención Educativa**

**4.- Seguimiento de la aplicación del
Proyecto de Intervención Educativa**

**5.- Evaluación del Proyecto de
Intervención Educativa**

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Arias, F. (1999). *Introducción a la metodología de la investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. México: Trillas.
- Ballester, L. y Colom, A. J. (2005). El concepto de explicación en las ciencias sociales. *Papers*, 77, 181-204.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). *El estrés académico en los alumnos de los posgrados en educación*. Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español. México.
- Barraza, A. (2010). La relación persona-entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Internacional de Psicología*, 11(01), 1-11.
- Barraza, A. (2011a). Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria. Análisis de una relación. En A. Barraza y A. Jaik (coord.). *Estrés, burnout y bienestar subjetivo Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 154-181). México: IUNAES-ReDIE.
- Barraza, A. (2011b). Buenas prácticas de una docencia razonablemente estresante. Una primera aproximación. En A. Rivera y M. A. Zabalza (coords.). *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria*, (pp. 217-230). México: Domzen.

- Barraza, A. (2011c). Gestión del tiempo. Competencia específica para el afrontamiento del estrés académico. En A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 119-144). México: IUNAES-ReDIE.
- Barraza, A. (2013). *Cómo elaborar proyectos de innovación educativa*. México: UPD.
- Barraza, A. (2016). *Estrategias para la gestión del estrés académico*. México: CECIP.
- Barraza, A. y Cárdenas, T. J. (2009). Estresores académicos: una aproximación cualitativa a través de narrativas de alumnos de maestría. *Psicogente*, 12(21), 55-64.
- Barraza, A.; Cárdenas, T. J. y Ceceñas, P. E. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En T. J. Cárdenas y A. Barraza (coord.). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México* (pp. 103-121). México: IUNAES.
- Barraza, A. y Ceceñas, P. E. (2016). La red de apoyo social y su relación con el Síndrome de Burnout en alumnos de licenciatura. Un estudio de caso. *Diálogos Pedagógicos*, XIV(27).
- Barraza, A.; Malo, D. A. y Rodríguez, M. R. (2012). Síndrome de Burnout en estudiantes de dos facultades de medicina. Un estudio comparativo entre una institución colombiana y una mexicana. En A. Barraza y D. A. Malo (coord.). *Investigaciones sobre salud mental* (pp. 36-57). México: ReDIE.

- Barraza, A.; Ontiveros, V. C. y Martínez, L. M. (2011). El estrés laboral en directoras de educación preescolar. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 74-84
- Barraza, A. (2015). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: UPD.
- Berteley, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Castañeda, J. (1995). *Métodos de investigación*. México McGraw-Hill.
- Chávez, P. (1999). *Comprobación científica. Métodos de investigación 2*. México: Publicaciones Cultural.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Escribà-Agüir, V., Artazcoz, L. & Pérez-Hoyos, S. (2008). Efecto del ambiente social y de la satisfacción laboral en el síndrome de burnout en médicos especialistas. *Gaceta Sanitaria*, 22(4), 300-308.
- Dankhe, G. L., (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández y G. L. Dankhe (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw-Hill.
- Dueñez, F. (2015). *La formación inicial como determinante del quehacer y ser docente, y su relación con el aprendizaje de los alumnos*. Tesis Doctoral del instituto Universitario Anglo Español.

- Fassio, A.; Pascual, L. y Suárez, F. (2002). *Introducción a la Metodología de la Investigación aplicada al Saber Administrativo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cooperativas.
- Ferrini, R. (1975). *Bases Didácticas*. México: Editorial Progreso.
- Glaser, B. G. y Straus, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, USA: Aldine
- Goetz J. P. y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Guerrero, M. C. (2012). *Necesidades formativas de los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Durango*. Tesis de Maestría del Instituto Universitario Anglo Español. Durango, México.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. (1998). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer
- Lazarus, R. S., y S. Folkman (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España, Martínez Roca.
- Mediha, A.; et al. (2015). Does academic assessment system type affect levels of academic stress in medical students? A cross-sectional study from Pakistanpp. *Medical Education Online*, 20, 1-9.

- Pansza, M.; Pérez, E. C. y Morán, P. (1996). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, M. R.; San Miguel, M. F.; Muñoz, A. y Rodríguez, C. E. (2014). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y final de su formación académica. *Revista iberoamericana*. 66.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. México: Autor.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Psykolibro. Recuperado de <http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf>.

Un esfuerzo sintético y práctico del uso de la teoría, en las diversas fases de una investigación. La lectura del texto abrevia a los investigadores principiantes, extensos cursos de Metodología de la Investigación.

**Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Profr. Investigador UPD (Miembro del SNI nivel 1)
Coordinador del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje**

Un análisis del papel de la teoría en cada uno de los paradigmas de investigación, con un nuevo estilo de presentación, muy didáctico, atractivo y de fácil lectura.... por demás innovador como su autor!!!

**Dr. Adla Jaik Dipp
Presidenta de la ReDIE**