

CÓMO DISEÑAR UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Jorge Ramírez Caro



Montes de María
Editores

CÓMO DISEÑAR UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

A Ricardo Joto
por tu cordial
y sincera
amistad

Jorge
2017

CÓMO DISEÑAR UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Jorge Ramírez Caro



Montes de María
Editores

001.4

R173c

Ramírez Caro, Jorge, 1964

Cómo diseñar una investigación académica / Jorge Ramírez Caro.

1ª ed. Heredia, Costa Rica: Montes de María Editores, 2011.

264 p.; 24 x 16.5 cm.

ISBN: 978-9968-47-352-1

1. INVESTIGACIÓN. 2. METODOLOGÍA. 3. INVESTIGACIÓN
ACADÉMICA.

I. Título

©Jorge Ramírez Caro, 2011

investigarconcaro@gmail.com

2104-3000, Heredia, Costa Rica

© Montes de María Editores, 2011

montesdemariaeditores@gmail.com

Corrección de estilo: Silvia Elena Solano Rivera

Diagramación y diseño de la portada: Héctor Gamboa Goldenberg

Hecho el depósito legal, febrero 2011

*A la memoria de un amigo de los libros,
buscador de caminos para la vida:
Johnny Azofeifa Sánchez.*

*¿A cuántas puertas te llevó la duda?
¿Contra cuántos cerrojos tropezaron tus sueños?*

*Me queda tu indignada esperanza:
el inconforme agujón de la utopía.*



Hay preguntas que tenemos que hacernos con insistencia... y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar, de estudiar sin comprometerse, como si, de forma misteriosa, de repente, nada tuviésemos que ver con el mundo: ¿Con qué fin estudio? ¿A favor de quién? ¿En contra de qué estudio? ¿En contra de quién estudio? ¿En beneficio de qué y de quién hacemos ciencia?

Paulo Freire

"Conoce lo que está delante de tu cara, y lo que está oculto te será desvelado, pues no hay nada escondido que no llegue a ser manifestado."

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
Capítulo 1: LA NECESIDAD DE INVESTIGAR	20
Capítulo 2: A QUÉ LLAMAMOS INVESTIGACIÓN	28
Capítulo 3: ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	37
Capítulo 4: POR DÓNDE EMPEZAR UNA INVESTIGACIÓN ...	45
Capítulo 5: EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	66
Capítulo 6: ESTADO DE LA CUESTIÓN, MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA	97
Capítulo 7: RECURSOS FORMALES DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA	123
Capítulo 8: LA SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS	149
Capítulo 9: ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	161
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS: tres ejemplos de diseño.....	181
ÍNDICE GENERAL.....	260

INTRODUCCIÓN

Quien pregunta, saber quiere.

Dicho popular

Cómo diseñar una investigación académica ha sido escrito para tres tipos de población: a) para quienes ingresan por primera vez al mundo académico universitario; b) para quienes están a punto de salir de su carrera y se disponen a escribir su tesis de grado o de posgrado, y c) para todas aquellas personas interesadas en la investigación académica.

Por esta razón, tres son los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar:

1. Introducir a estudiantes de primer ingreso universitario al mundo de la investigación académica.
2. Orientar a estudiantes de último nivel en las etapas del proceso de investigación académica con miras a su graduación.
3. *Motivar a otro tipo de población a emprender tareas de investigación* con tal de formar una actitud crítica y autocrítica y generar respuestas nuevas a los problemas sociales, históricos y culturales de nuestro contexto.

Para alcanzar estos objetivos hemos dispuesto el material de un modo tal que posibilite a sus lectores acercarse a la investigación académica por lo más rudimentario hasta desembocar en lo más complejo. Por eso nos interesa dejar claro:

1. ¿Qué debemos entender por investigar?
2. ¿Para qué y por qué investigar?
3. ¿Qué tipos de investigación existen?
4. ¿Cuáles son las etapas de un proceso investigativo?
5. ¿Por dónde empezar una investigación?
6. ¿Cómo elaborar un diseño de investigación, cuáles son los pasos a seguir?
7. ¿Cómo se estructura una investigación?
8. ¿Cómo citar las fuentes y cómo elaborar referencias bibliográficas?

9. ¿Qué elementos tomar en cuenta a la hora de socializar los resultados obtenidos en una investigación?
10. ¿Qué aspectos éticos tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una investigación académica y publicar los resultados?

Con este panorama abarcaremos las diferentes *etapas del proceso investigativo*: exploración¹, formulación², análisis e interpretación³, sistematización y socialización del conocimiento⁴. La secuencia de estas etapas no es del todo lineal, sino que tiene sus retrocesos y sus retroalimentaciones, de tal modo que una etapa se completa con la otra, se autocorrigue y nos ayuda a visualizar los vacíos, debilidades y deficiencias que hemos dejado plasmadas en la etapa anterior. Así, mientras exploramos, podemos estar formulando, analizando e interpretando; mientras formulamos, podemos seguir explorando, analizando y sistematizando; mientras analizamos, interpretamos y sistematizamos, podemos estar explorando y reformulando lo que teníamos hecho desde un principio.

- La investigación es un proceso de ida y vuelta de una etapa a otra. Cambiar o replantear una pieza del juego que estamos armando implica una modificación en las jugadas que ya tenemos hechas.

Inicialmente *podemos concebir el proceso de investigación como un viaje*: se parte de un punto conocido para arribar a otro desconocido, pero que comenzaremos a conocer y a descubrir en profundidad conforme avancemos en la búsqueda. Para emprender dicho viaje es necesario preguntarse cuánta distancia es, cuánto tiempo se necesita, cómo es el camino, qué implementos y herramientas ocupamos, qué técnicas y estrategias son necesarias dominar para un mejor recorrido, qué pasos se deben dar para asegurar el terreno y obtener mejores resultados, qué valores reconocer y respetar para no cometer infracciones o violentar derechos de otras personas que nos encontremos en el camino y se conviertan en nuestros compañeros de viaje. De forma análoga sucede con quien desea emprender una investigación académica: no sólo se necesita saber desde dónde arrancar, qué recorrido hacer y qué pasos ejecutar, sino también a qué estrategias, técnicas, métodos y teorías recurrir para llevar adelante su cometido. Ese viaje académico nos permite ir:

- De una idea vaga sobre un tema a un tema concreto.
- De una pregunta a una respuesta.
- De una hipótesis a unos resultados concretos.
- De los prejuicios a los juicios fundados.
- De la imitación-copia a la generación de conocimientos nuevos y propios.

- De una visión ingenua a una visión crítica.

Este libro no tiene otra finalidad que mostrar ese punto de partida, el arranque, el recorrido y la llegada del proceso investigativo. Sus lectores no sólo tendrán ideas de dónde elegir un tema, cómo plantearse un problema, cuáles teorías y metodologías son las más indicadas, sino también cómo elaborar, paso a paso, un diseño de investigación y acompañarlo en el proceso hasta la culminación en una tesis para su graduación. Nada es más satisfactorio para quienes emprenden una carrera universitaria que culminar su periplo con una graduación después de defender su tesis.

En el fondo de todo esto, esperamos que la academia siga siendo un espacio de análisis, de examen crítico, de polémica y de cuestionamiento del saber dado. Para ello la investigación se convierte en una herramienta de primer orden. Una academia que no investigue, que no cuestione, que no produzca conocimiento nuevo, en lugar de impulsar el progreso y el desarrollo, nos encaminaría al estancamiento y a la absolutización de las verdades establecidas. *Se espera que la academia cumpla una función transformadora de los prejuicios en juicios, de la información en conocimiento y de la doxa en episteme.* Que vaya más allá de lo instituido y que nos mantenga siempre en proceso de búsqueda, en camino hacia un mejor mañana.

La academia también está para crear una conciencia de búsqueda permanente de nuevas respuestas a los problemas vitales, combatir la actitud pasiva e indiferente heredada por la educación media y encaminar a estudiantes hacia caminos más éticos y comprometidos en relación con la producción del conocimiento que no sean la copia y el plagio. La academia busca inculcar, no la memorización y la reproducción del saber, sino el cuestionamiento permanente de las verdades dadas con el fin de mejorar los modos de pensar, sentir y actuar de los mismos sujetos del conocimiento como de las demás personas.

En principio, cualquier tema es bueno para realizar una investigación. Pero para no caer en asuntos trillados, manoseados por la agenda de los medios masivos, es conveniente que el cuerpo docente sugiera a estudiantes de primer ingreso listas de temas que posean una relevancia académica y sobre los cuales se espere generar una respuesta nueva o un conocimiento nuevo. *Estos temas-problemas pueden funcionar como un marco dentro del cual los estudiantes definan y enfoquen sus inquietudes e intereses: son una especie de detonante de preguntas, enlaces, conexiones y vinculaciones con su entorno.* Lo ideal es que sean los mismos estudiantes quienes propongan su tema de investigación: se trabaja más a gusto y con mucha más motivación cuando enfocamos todas

nuestras energías en aquello que nos gusta. Esto se debe a que *la investigación requiere también de pasión.*

La función del docente en este proceso es motivar a estudiantes para interrogar de forma permanente el mundo, problematizar, localizar, procesar y transformar la información en conocimiento que pueda resolver problemas humanos de nuestro contexto. Al final de todo el proceso se espera que des-
emboquemos en una actitud activa, crítica, autocrítica y comprometida con la situación social, política, económica y cultural en la que vivimos.

La ventaja de quienes llevamos cursos de investigación al principio de nuestras carreras es que no topamos con las dificultades de aquellos que no tuvieron esa oportunidad. Las siguientes serían las desventajas de quienes nunca llevan este tipo de materia:

- Carecen de tema de investigación o no saben formularse uno.
- Desconocen las áreas en las que pueden realizar una investigación.
- No tienen bien claro cómo se elabora un diseño de investigación.
- No manejan teorías ni metodologías pertinentes para tratar objetos de estudios.

Estas desventajas ponen de manifiesto lo que pudo suceder en etapas anteriores del proceso enseñanza-aprendizaje:

- Durante sus cursos de carrera no han sido motivados para detectar inquietudes temáticas con las que pueda perfilarse un problema de investigación.
- Entre estudiantes y profesores no existe la empatía académica necesaria que posibilite el inculcar y el compartir inquietudes con respecto a la investigación que se pueda llevar a cabo en un área determinada.
- Los mismos docentes también carecen de los conocimientos, las actitudes-aptitudes y la disposición necesarios para orientar, motivar y guiar una investigación. A esto debe sumársele la falta de unidad de criterios entre los asesores de tesis y los lectores y evaluadores de las mismas.
- El proceso enseñanza-aprendizaje se limita a la transferencia de información desde la fuente poseedora-proveedora de conocimiento hasta el receptáculo en que es convertido el y la estudiante, de modo que el aula y el tiempo académicos se convierten en una experiencia de *siéntese, cállese y ponga atención.* No se inculca la participación, el

cuestionamiento, el poner en tela de juicio lo planteado por la autoridad del saber.

Afortunadamente estas actitudes negativas se pueden superar si docentes y estudiantes asumimos los compromisos requeridos para revertir esa apatía y ese desinterés por cuestionar, polemizar y producir un conocimiento que nos ayude a liberarnos de las trampas de las verdades impuestas. Algunas tareas urgentes en el proceso enseñanza-aprendizaje pueden ser:

- Investigar, inculcar y motivar a que los estudiantes se enamoren de la investigación: sólo motiva a investigar un motivado en ese campo, que sepa por dónde va la frontera del conocimiento en su área y pueda proponer directrices.
- Orientar a estudiantes en la detención temprana de un tema-problema de investigación para que lo vayan madurando en el proceso. Un docente informado se dará cuenta de dos cosas ante la pregunta que plantea el o la estudiante: a) que aún no tiene respuesta y lo puede orientar para que defina bien el problema, o b) que esa pregunta ya ha sido respondida, razón por la que lo guía a encaminarse hacia la formulación de otro problema de investigación.
- Mostrar, por su experiencia y conocimiento en el área, las diferentes aristas que han sido abordadas de los objetos de investigación tratados en el aula y las otras múltiples que aún han sido señaladas o definitivamente dejadas de lado.
- En los primeros tres años de la carrera, asignar trabajos de tipo bibliográfico para que los estudiantes se den cuenta de tres cuestiones básicas: qué se ha dicho sobre el tema-problema, con qué teorías y métodos ha sido abordado y, sobre todo, saber qué no se ha dicho aún para que se vaya forjando un tema-problema de una futura investigación. Motivar para que en los dos últimos años de la carrera los trabajos sean propositivos de nuevas lecturas, nuevos enfoques y nuevas metodologías.
- Detectar y alimentar las habilidades que tienen los estudiantes para determinados temas de un área, con tal de que se vayan encauzando y buscando un tema-problema de su interés. No es que lo seamos, pero el primer orientador vocacional que tienen los estudiantes somos los docentes. Al leer sus trabajos nos damos cuenta de sus talentos y aptitudes hacia determinados temas, teorías y metodologías.

- En el aula, cuando leemos con atención sus trabajos, sabemos quién tiene pasta para qué cosa.
- Orientar a los y a las estudiantes en las teorías y las metodologías más oportunas y adecuadas para llevar a cabo trabajos de investigación. Esto demanda que como docentes estemos al día en las discusiones teóricas y metodológicas del área de nuestra especialidad. Debemos saber cuáles son las ventajas y desventajas de los enfoques y de los métodos existentes, y debemos saber cómo subsanar las deficiencias con respuestas y propuestas críticas y autocríticas.

También debemos esperar una serie de nuevas actitudes de parte de los estudiantes para que el proceso enseñanza-aprendizaje desemboque en el puerto deseado. Dentro de esas actitudes mínimas podemos apuntar:

- Asumir la vida universitaria como una etapa *superior* en la que lo válido no es la reproducción del conocimiento, sino el cuestionamiento del mismo y la producción de uno nuevo.
- Recordar que se estudia un sector del conocimiento con el fin de adquirir-dominar un lenguaje con el cual explicar los fenómenos sociales, históricos y culturales.
- Examinar constantemente sus aptitudes para las diferentes áreas del conocimiento en las que está inmerso con tal de dar con aquella por la que sienta más empatía.
- Interesarse por el manejo de teorías y metodologías que le ayuden a describir, explicar, analizar e interpretar los fenómenos sociales, históricos y culturales.
- Proponerse, desde su segundo año de carrera, detectar un tema-problema que pueda ser madurado y convertido, al final de su carrera, en el proyecto de tesis que le permitirá su graduación.
- Buscar la orientación y la tutoría de un o una docente con que haya empatía académica, tanto en la teoría como en la metodología, y que pueda acompañarlo exigentemente en su trabajo de investigación de grado o posgrado.

Cómo diseñar una investigación académica es un libro que nace para crecer. Con gusto recibiré críticas, recomendaciones y sugerencias para mejorar este texto. Un libro nunca termina de escribirse. Y éste es apenas una semilla que espera caer en buena tierra, recibir la luz y el agua necesarias para crecer. Me sentiré muy complacido si esos aportes me los hacen llegar a mi correo electrónico

investigarconcaro@gmail.com. Otros estudiantes y otros colegas interesados en crecer y hacer crecer estarán también agradecidos.

*J. R. C.
Heredia, 2009-2010.*

CAPÍTULO I

LA NECESIDAD DE INVESTIGAR

*Centro educativo y docente que no investigan,
no andan, están dormidos, anclados, muertos.*

Paráfrasis a García Monge

Dentro del ámbito académico, la investigación es la piedra fundamental sobre la cual se lleva a cabo la docencia y la proyección hacia la comunidad. La investigación evita que las universidades se conviertan en meros centros de enseñanza, reproductores de lo consabido y justificadoras de los sinsabores sociales. Por esta razón:

- Como docentes debemos ver la investigación, no como una cuestión aparte, sino como algo intrínseco a nuestra labor académica, que no se limita a preparar clases y transmitir información. Debemos estar a la altura de los tiempos, empapados de nuevas teorías y metodologías que nos ayuden a generar nuevas respuestas a los problemas de nuestro entorno.
- Como estudiantes debemos saber que no todo está dicho de una vez para siempre y que no basta leer, memorizar y reproducir. El mundo académico demanda de nuevas preguntas, de nuevas búsquedas y de nuevos conocimientos. Debemos estar anuentes a asumir una actitud de permanente duda para curiosear, interrogar, averiguar y generar nuevas respuestas.
- Docentes y estudiantes debemos estar de acuerdo con que *una academia sin investigación es una completa alienación*. La única manera de no ser devorado por la realidad es cuestionándola. Las preguntas nos ayudan a definir los problemas, las tareas y las respuestas que ocupamos para superar la inercia. Las preguntas, al generar nuevas preguntas, nos impulsan a salir adelante. La duda nos transforma y nos lleva a transformar nuestro entorno.

1.1. ¿Para qué y por qué investigar?

El conocimiento es un bien que se agota y está en constante transformación. Tiene un margen de vida útil. Eso quiere decir que no existen verdades definitivas, ni comprensiones ni explicaciones que agoten las posibilidades de nuevas

* } percepciones, nuevas comprensiones y nuevas explicaciones de los fenómenos históricos, sociales y culturales. Eso quiere decir, también, que todo conocimiento es abierto: el hecho de haber partido de los vacíos de conocimiento dejado por otros investigadores anteriores implica que la nueva respuesta es consciente de sus propias limitaciones y de sus propios vacíos. Al interior de su propio desarrollo, toda investigación va generando otras preguntas y otras inconclusiones que hereda a los futuros investigadores. Eso quiere decir, además, que nunca llegaremos a agotar la generación de preguntas ni la búsqueda de respuestas. Las preguntas que hoy nos hacemos no serán las mismas que se harán los venideros. Y si llegaran a ser las mismas, las respuestas serán las que las condiciones históricas, sociales y culturales les posibiliten. Todo conocimiento es contextual.

Como investigadores debemos tener claro: “Por qué investigar, para qué investigar, con respecto a qué posicionamiento crítico investigar” (Casullo 1998: 54). Dentro de nuestro ámbito académico, a la pregunta ¿para qué investigar?, podríamos responder:

1. Para ampliar la frontera del saber y *producir un conocimiento nuevo* que llene el vacío existente y resuelva nuestras necesidades intelectuales y materiales. ✓
2. Para evitar que lo sabido se convierta en verdad eterna y para estar actualizados. ✓
3. Para superar una educación y una cultura memorísticas y reproductivas que propician la copia y el plagio. ✓
4. Para generar cambios y transformaciones en la sociedad y en la cultura con miras a un mundo mejor. ✓

A la pregunta ¿por qué investigar?, dentro del mundo académico, podemos responder:

- Porque una academia que no investiga, en lugar de cuestionar, analizar, polemizar y proponer respuestas, lo que puede llegar a hacer es dogmatizar. ✓
- Porque la razón de ser del mundo académico es la de estar vinculado con la sociedad y la cultura de su tiempo, a la que debe ofrecer respuestas y explicaciones a los fenómenos históricos, sociales y culturales¹. ✓

1 Los tres pilares sobre los cuales se levantaron las universidades públicas en Costa Rica fueron: Investigación, Docencia y Extensión o Acción Social. La unidad entre estos pilares

- Porque a diario surgen nuevos problemas que reclaman nuestra participación y compromiso en la búsqueda de respuestas y soluciones. Somos animales que preguntamos para ir un poco más allá de donde nos dejaron los que pasaron primero. ✓
- Porque los únicos que se complacen en las verdades y en las certezas absolutas son los sistemas totalitarios. En cambio, a los seres humanos nos hace crecer la duda y la búsqueda. Por esta razón Pessoa y Borges decían que la verdad estanca, paraliza y aniquila. Diógenes salía a buscarse con una lámpara a pleno mediodía. ✓

Y ¿con respecto a qué posicionamiento crítico investigar? Con respecto de aquel que: •

- Sirva para independizarnos mental y espiritualmente de los centros del saber. ✓
- Pueda servir para reconocernos, encontrarnos y acompañarnos como seres humanos que caminamos hacia un mundo mejor. ✓
- Ayude a desenmascarar los obstáculos mentales, sociales, políticos y económicos impuestos por las estructuras de poder que nos impiden ser nosotros mismos en nuestro propio medio. ✓
- Nos ubique en una relación de sujetos del conocimiento y que no cercene nuestra capacidad crítica, creativa y transformadora de nuestro entorno. ✓

1.2. ¿Contra qué y contra quién investigar?

Además de las preguntas anteriores, existen otras que no solemos hacernos en el campo de la investigación académica: ¿contra qué y contra quién investigamos, para beneficio de qué y de quién? *Ninguna investigación debe hacerse desinteresada o ingenuamente: todo conocimiento tiene un grado de compromiso ético y político con la comunidad en la que se produce.* No investigamos para poner el conocimiento al servicio de la destrucción, sino de la construcción de la vida y de nuevas alternativas humanas. Como advirtiera Freire: no es posible “estudiar por estudiar, estudiar sin comprometerse, como si, de forma misteriosa, de repente, nada tuviésemos que ver con el mundo: ¿Con qué fin estudio? ¿A favor de quién? ¿En contra de qué estudio? ¿En contra de quién estudio? ¿En beneficio de qué y de quién hacemos ciencia?” (Freire 2001: 90 y 55). Esta perspectiva ética y política es la que nos mueve a investigar. ✓

es indisoluble. No se puede decir que si ejerzo la Docencia entonces no investigo, o que si investigo entonces no puedo hacer Acción Social. Cada uno de estos pilares implica el otro.

Conocer y producir conocimiento tiene sus implicaciones políticas y éticas². El conocimiento debe generar conciencia y responsabilidad en quien lo produce y en quien se beneficia de él. Esa conciencia y esa responsabilidad van de cara a la sociedad y a la cultura donde nos insertamos. Ya Bacon señalaba que la preocupación del ser humano por la ciencia no es sólo por querer saber, sino por apetecer el poder (Ver Chomsky 1974 y Smith 1994). Ya sabemos adónde nos ha llevado esa ciencia y ese saber sin conciencia crítica y ética aliados a los poderosos: dominación, exclusión, violencia y destrucción de toda forma de vida.

La única manera de que el saber engendre vida y construya vida es aliándose a un poder solidario, horizontal, responsable y comprometido ética y políticamente en la salvaguarda, prolongación y expansión de la vida para todo ser humano en su entorno. Es por eso que *el mundo ocupa de intelectuales responsables y comprometidos en producir un saber constructivo, una ciencia buena*. El investigador debe saber para qué tipo de poder investiga, qué tipo de conocimiento pone en manos de qué poder y cuáles son las consecuencias de colocar al poder en posesión de un saber que puede ser manipulado en contra del propósito para el que fue producido. Si las ideas de por sí son instrumentos políticos poderosos, imaginemos qué pueden hacer estas ideas si se disfrazan de ciencia.

El Gráfico 1 sintetiza nuestro enfoque ético y político de la investigación.

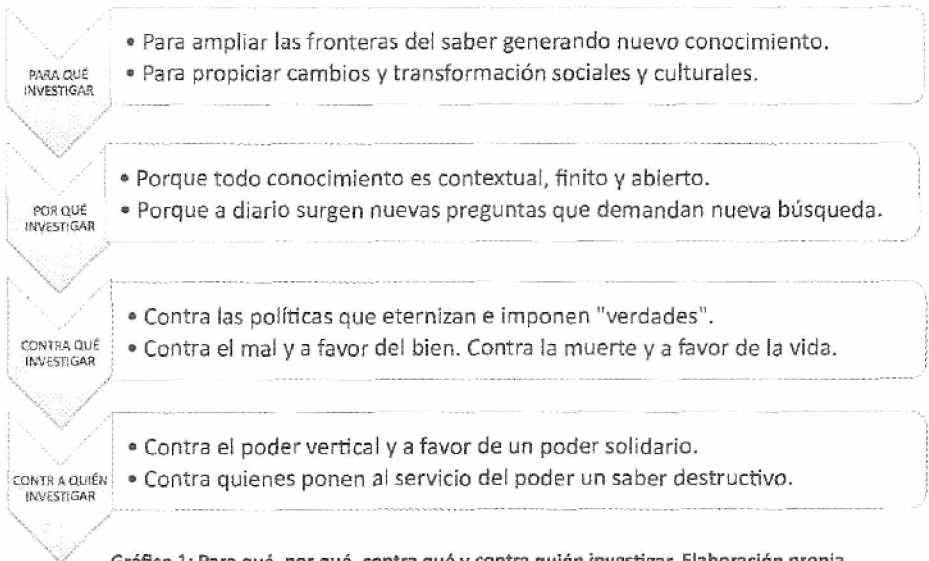


Gráfico 1: Para qué, por qué, contra qué y contra quién investigar. Elaboración propia.

2 El Capítulo 9 lo hemos dedicado a la ética de la investigación. Allí no sólo nos referimos a los principios éticos a los que debe acogerse quien investiga, sino también a su compromiso político y a la función social del conocimiento que genera.

1.3. ¿Quién es un investigador?

Investigamos cuando reconocemos que carecemos de una información para producir una respuesta acertada y coherente a una pregunta que nos hemos formulado. Investiga quien se da cuenta de esa carencia, de ese vacío para poder responder adecuadamente a las necesidades de su entorno personal y comunitario. Dentro de la vida diaria, el ser humano es un resuelve problemas. Está llevando a cabo investigaciones informales toda la vida, en su intento pertinaz de dar respuesta a sus preguntas (Walker 2000: 32). De este modo lo plantea Helio Gallardo:

Formula preguntas quien se reconoce enfrentado a un problema. Pero para encarar un problema debe empezar reconociendo que se está ante una situación problemática. Quien no es capaz de reconocer este hecho, no identifica dificultades, es decir, no formula preguntas, no investiga, no analiza, no estudia, no busca ni examina... Plantearse un problema quiere decir tener la capacidad de reconocer que con la información de que se dispone no es posible solucionar una situación. Investiga, pues, quien es capaz de reconocer problemas (Gallardo 1991: 4).

Dentro del ámbito académico investiga quien desea estar actualizado y busca adquirir un lenguaje para percibir, aprehender y explicar los fenómenos naturales, sociales, históricos y culturales. Con ese nuevo lenguaje, dejamos de explicar la realidad desde el prejuicio, el estereotipo y la visión ingenua y acrítica. Vemos los fenómenos desde diferentes puntos de vista. No tomamos como válidas las suposiciones, sino que, con un aparato crítico, examinamos, valoramos y escogemos las opciones más apropiadas para responder a las inquietudes que el mundo, las personas, el contexto y las necesidades nos demanden. En definitiva, investigador es aquel que está dispuesto a preguntar sobre todo, incluyéndose a sí mismo, para encontrar una respuesta a su pregunta, la de los otros y las de su entorno.

Quien investiga no sólo se dedica a desenterrar información y trasmitirla (investigar es más que informarse), sino que “utiliza esa información para responder una pregunta que su tema le inspiró a formular” (investigar es producir conocimiento nuevo a partir de lo ya dado). Pero existe algo más: quien investiga “debe intentar no sólo responder una pregunta, sino también plantearse y resolver un problema que cree que otros también debieran reconocer que vale la pena resolver” (Booth, Colomb y Williams 2001: 55-56). Eso se debe a que quien investiga está inmerso en una comunidad académica con quien man-

tiene el contrato implícito o explícito de someterse a los lineamientos de esa comunidad científica³.

1.4. El problema de no investigar

Cuando, como docentes, no investigamos, transmitimos-transferimos a los y a las estudiantes esa apatía e indiferencia, no sólo hacia la investigación, sino también hacia todo el proceso de aprendizaje y hacia nuestro compromiso con la sociedad en la que nos insertamos. Expresamos esa indiferencia al permitir trabajos sobre cualquier tema-problema. *Como la originalidad y la necesidad de producir conocimiento nuevo no son nuestra mayor preocupación, esto hace que se dispare en los estudiantes la idea de la copia, la reproducción y el plagio de trabajos.* Lo censurable no es sólo la actitud del docente y la falta de ética de los estudiantes, sino la falta de valores y de compromiso de ambos frente a su propia realidad. Olvidamos que *todo proceso de producción de saber tiene implícito un compromiso ético y político.* Copiar y reproducir es la respuesta que el sistema espera para que nadie cuestione ni altere el saber y el orden establecidos. El plagio y la copia son una píldora tranquilizadora a la que acuden quienes desean que el mundo siga igual que antes. No investigar es darle más oportunidad a que sigan reinando las supuestas verdades con que los dueños del saber han descrito y explicado la realidad.

No investigar es suponer que nada nuevo hay bajo el sol, que todo está dicho, que ya se sabe lo que tenía que saberse, que ya llegamos a donde teníamos que llegar y que se acabaron los sueños, las utopías y la historia y ahora lo que corresponde es informarse y reproducir. Todo esto deriva de una mentalidad fatalista y determinista que cree que el cambio es imposible y que las cosas son así porque así tienen que ser. Si practicamos la duda, si mantenemos una constante búsqueda de respuesta a las preguntas que a diario nos surgen, tal vez advirtamos que la inadaptación y el polemizar con el medio y sus verdades establecidas es nuestra manera de ser en el mundo.

1.5. Volvamos a la curiosidad, al asombro y a la indignación

Para quienes conciben el mundo como algo clausurado, como algo que ya tiene sentido y destino fijos, permítanme plantear algunas objeciones que tienen que ver directamente con el proceso investigativo, necesario para su comprensión y su transformación.

3 El acuerdo no sólo es con nosotros mismos, sino también con la institución para la que investigamos: "el investigador asume el compromiso de llevar a cabo cierta tarea, dentro de objetivos específicos, utilizando métodos adecuados, para elaborar un producto mutuamente convenido... que deberá cumplir con las normas institucionales, dentro de un plazo establecido" (Orna y Stevens 2000: 27-28).

Por nuestro carácter propiamente histórico, *somos seres incompletos, inacabados e inconclusos* que estamos siendo y haciéndonos y deseamos ir más allá de nuestras propias limitaciones. Sólo nuestra búsqueda puede ayudarnos a superar este inacabamiento. Tener conciencia de esta incompletitud y de la necesidad de buscar respuestas a nuestros propios problemas es lo que nos lleva a interactuar con el mundo y con los otros para investigar. *Quien se sabe y se reconoce inacabado no tiene una visión de historia clausurada, ni de adaptación ni de acomodo en el mundo, sino de búsqueda constante, de lucha y de empresas de cambio.* La investigación no busca otra cosa que desbordar los límites de lo que ya se sabe, poner en evidencia sus deficiencias para poder ofrecer una respuesta nueva y significativa, un conocimiento nuevo a nuestras nuevas preguntas.

El tiempo-espacio educativo que compartimos docentes y estudiantes no puede estar dedicado a repetir datos y saberes consabidos como si se tratara de mantener activa la memoria de lo que no hay que olvidar, de lo que se tiene que repetir toda la vida. *Ese tiempo-espacio debe estar al servicio de la adquisición de un lenguaje que sirva para percibir, aprehender, describir, analizar, interpretar y explicar el mundo y sus procesos, en producir conocimiento capaz de posibilitar la comprensión y mover hacia la transformación de nuestro entorno social, histórico y cultural.* El aula universitaria debería estar llena de las preguntas y respuestas que generan quienes allí concurren en contacto con el mundo y con los otros. *El gran desafío de enseñar a investigar es tratar de que docentes y estudiantes se conviertan en productores y generadores de nuevas teorías, de nuevas herramientas y destrezas que ayuden a motivar la participación como sujetos en la transformación de la realidad.*

Enseña a investigar quien tiene la convicción y la experiencia, quien forma en la curiosidad, quien posibilita espacios para el cuestionamiento de lo dado, quien permite la adquisición de un nuevo lenguaje. Quien investiga no se conforma ni se satisface con el saber que se tiene, sino que interroga todo y está en búsqueda permanente. No se deja cegar ni anular por el aluvión de información sobre el tema-problema que se ha planteado. Somete a revisión crítica lo dado para encontrar una respuesta diferente y más satisfactoria que la ya existente. Alguien así puede motivar a otros a investigar.

Si concebimos la educación, no como una transferencia de contenidos, sino como un despertador de inquietudes, un generador de curiosidad, no podemos admitir la copia, la reproducción y el plagio como la norma en un mundo cibercultural que cree haberlo hecho y dicho todo. *Debemos dismantelar esta educación reproductiva y memorística que privilegia una lógica de la conservación y de la perpetuación del orden establecido, y propicia la sujeción a lo ya dado.* El saber, dentro de ese orden, adquiere un carácter antiutópico: sólo res-

ponde a los sueños de los grandes. Esa educación reproductiva y memorística está al servicio de un orden que no busca la liberación mental y material de los individuos ni de la sociedad en general, sino la perpetuación de su condición de sometidos. *Asumir que los saberes se pueden repetir y reproducir es aceptar que no podemos cambiar la realidad: del mismo modo como no se puede producir conocimiento nuevo, tampoco se podría producir una sociedad nueva, edificada sobre otros valores.*

Finalmente, si nada tuviéramos que ver con el mundo, con nuestra realidad, con los otros y con nosotros mismos, fuéramos los seres más felices del mundo, estuviéramos como están las vacas y los caballos en sus potreros: adaptados, ajustados y acomodados, libres de cualquier preocupación y compromiso. Pero afortunadamente somos seres inconformes e inadaptados, que unos cuantos hacen lo imposible por captarnos y sujetarnos a la lógica de un mundo intocable, de un orden perpetuo y de un destino único: el mercado global, la ley del más fuerte. Por eso muchos han decidido vivir mimetizados como camaleones en este nuevo paisaje que la ideología del mercado les ofrece. Mas quienes creemos que es posible hacer algo para conservar y vivir nuestros propios sueños y utopías, consideramos que la investigación no sólo debe crear nuevas teorías que sirvan para explicar el mundo, sino también producir nuevas metodologías que coadyuven en la concientización de más personas que se comprometan en su transformación, que ayuden a cada quien a producir respuestas propias en las circunstancias de su propia vida, de su propia realidad y de su propia historia con los otros.

CAPÍTULO 2

A QUÉ LLAMAMOS INVESTIGACIÓN



Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no hacer preguntas equivale a no lograr la comprensión.

Edward De Bono

→ Conviene aclarar el concepto *investigación*, dado que se utiliza con mucha frecuencia en un sentido no académico y desde ese ámbito común y corriente se traslada hacia los espacios educativos. Investigar viene del latín *investigare*: *in* significa seguir, y *vestigium*, vestigio, rastro, huella. Entonces, *investigar es seguirle la huella o la pista a algo*. Una definición de diccionario sería:

1. Hacer diligencia para descubrir algo. 2. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. 3. Aclarar la conducta de ciertas personas sospechosas de actuar ilegalmente (DRAE)⁴.

Las definiciones más acordes con lo que se pretende en el ámbito académico serían la 1 y la 2, con la salvedad de que en el campo de las ciencias humanas y sociales no se utilizan procedimientos como la experimentación para producir conocimiento, sino que centran su atención en el análisis y la interpretación de los fenómenos históricos, sociales y culturales con el fin de llegar a una comprensión de los mismos. Dentro de esas dos definiciones, *descubrir algo* y *aumentar el conocimiento* se ajustarían al propósito de toda investigación académica: *ampliar la frontera del conocimiento dado produciendo uno nuevo*. Ese nuevo conocimiento pasará a ser información que otros tomarán como punto de referencia para nuevas investigaciones.

Toda investigación tiene como eje central formular una situación problemática para establecer un proceso de búsqueda que nos lleve a o desemboque en el descubrimiento de una respuesta. La búsqueda está orientada por un método

4 Otra definición: "1. Hacer lo necesario para averiguar, descubrir o llegar a saber con certeza alguna cosa. 2. Buscar, con la ayuda de ciertos instrumentos y de acuerdo con los principios de la ciencia, las características de la conducta o de la composición de algo" (*Diccionario del español usual en México*).

que nos señala los pasos a seguir. Los mismos sinónimos que el diccionario nos ofrece suponen ese proceso abierto de búsqueda: indagar, averiguar, pesquisar, inquirir, preguntar, inspeccionar, buscar, examinar, explorar, curiosar, estudiar. Todos ellos demandan de la participación activa de un sujeto, el involucramiento y el compromiso.

Permítaseme echar mano de una última aproximación al término investigar a través del diccionario. En inglés, por ejemplo, *research* está compuesto de *re* que significa repetición o nuevamente y *search* que significa buscar o búsqueda: "investigation or experimentation aimed at the discovery and interpretation of facts, revision of accepted theories or laws in the light of new facts, or practical application of such new or revised theories or laws" (*Webster's*). En este contexto, *investigar supone buscar una y otra vez respuesta a una pregunta*. Esto sugiere que la investigación es un proceso constante, abierto, inacabable, como inagotables son las preguntas que se formula el ser humano en sus circunstancias.

2.1. Investigar es algo más que informarse

Si el punto de partida de toda investigación es la formulación de un problema sobre un objeto de estudio, el propósito del proceso investigativo es *darle respuesta a ese problema o pregunta por medio de la búsqueda de información en fuentes con el fin de producir conocimiento nuevo*. Es oportuno, entonces, establecer una diferencia entre *informarse* e *investigar*. Investigar demanda búsqueda y esfuerzo para producir conocimiento nuevo, mientras que informarse supone la existencia de ese conocimiento del cual nos enteramos con la revisión de las fuentes: *informarse es consumir-retener, investigar es producir-generar*. *Todo proceso de investigación pasa por un proceso de informarse para revisar los resultados de investigaciones anteriores, detectar vacíos y formularse nuevas preguntas*.

Cuando revisamos fuentes bibliográficas secundarias estamos informándonos de lo que dicen, las teorías y metodologías empleadas y los materiales sobre los que se dice algo. *Estamos ante resultados de investigaciones previas, pero no estamos produciendo ningún conocimiento nuevo: nos estamos informando sobre el estado del saber existente acerca de un tema que nos interesa*. El hecho de que ignoremos o desconozcamos lo que se ha dicho hasta hoy sobre el papel que juega la prensa en las sociedades occidentales y lo encontremos en una fuente bibliográfica no quiere decir que estemos produciendo dicho conocimiento: el esfuerzo para producirlo lo han realizado otros, nosotros apenas somos consumidores de esos resultados académicos.

En este sentido, todo investigador pasa por la etapa de informarse para estar al tanto de lo que se ha dicho, con el fin de: a) poderlo revisar, examinar y evaluar; b) no volverlo a repetir; y c) poderse distanciar de lo menos aceptable o adherirse a lo más pertinente de lo apuntado por otros investigadores. *Para establecer la frontera del saber hay que informarse.* Una tesina o una tesis no puede proponerse como objeto de estudio la elaboración de un Estado de la cuestión⁵: ¿dónde estaría lo original y novedoso, cuál sería el aporte de los investigadores a la comunidad académica? El Gráfico 2 representa la diferencia y la relación existente entre informarse e investigar.

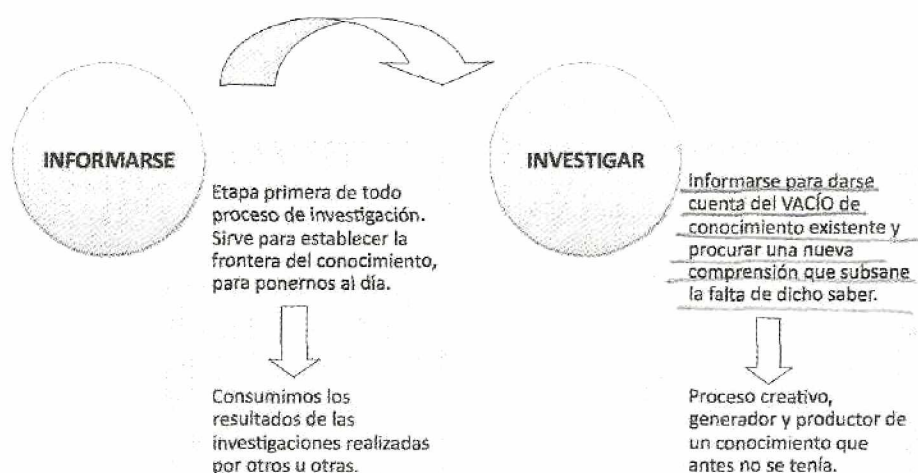


Gráfico 2: Diferencia entre informarse e investigar. Elaboración propia.

Por su parte, *investigar* demanda que el sujeto investigador se coloque en posición de búsqueda, de rastreo, de análisis e interpretación de un fenómeno para ver qué conocimiento produce con el uso de teorías y metodologías determinadas. En una investigación se trabaja con fuentes primarias y secundarias que someteremos al análisis y a la interpretación con tal de ofrecer una lectura o una comprensión nueva que subsane la falta de conocimiento o la comprensión errónea que se tenía del fenómeno antes de realizar la investigación. *Investigar* *

5 Existe en nuestro medio cultural y académico la idea de que rejunter lo que otros han dicho es una investigación: *investigación bibliográfica* la llaman quienes se contentan con darle un nuevo formato a las ideas de otros. Al final del trabajo no existe aporte teórico ni metodológico. Las ideas que ya pasaron de moda, los enfoques que ya caducaron y las metodologías que no dieron buenos resultados se proponen como si fueran el último grito de la ciencia.

ha sido definido como la “*búsqueda sistemática de información adecuada para el conocimiento objetivo de un tema específico*” (Azofeifa 1979: 13)⁶. Aclaremos los términos que hemos destacado para obtener una mejor comprensión de lo que implica *investigar*:

- *Búsqueda sistemática*: toda investigación se ajusta a procedimientos o métodos determinados, no se guía por el azar ni se abandona a voluntades ajenas: las buenas ideas no caen del cielo, sino que son fruto de la diligencia, del trabajo y de la disciplina de los sujetos que investigan.
- *Información adecuada*: toda la información seleccionada tiene que ser pertinente, acorde con el propósito que hayamos definido. Por eso debemos hacer un examen minucioso de las fuentes para quedarnos con aquellas que puedan apoyar de mejor manera el proceso investigativo.
- *Conocimiento objetivo*: los resultados se derivan del análisis crítico de los datos o de los hechos, y se ajustan a los lineamientos del aparato crítico que elijamos⁷. Toda investigación procura llevarnos a la consecución de respuestas alejadas del punto de vista común y corriente, lo más distantes de la *doxa* y lo más próximas a la *episteme*.
- *Tema específico*: el tema debe estar delimitado espacial, temporal, temática y teóricamente para evitar asuntos inabarcables, inmanejables e investigaciones interminables. El conocimiento que producimos tiene su validez porque se deriva de un objeto concreto, evaluable, ubicado espacio-temporalmente y de variables reconocibles.

El Gráfico 3 esquematiza lo que hemos expuesto.

El nuevo conocimiento resultante no debe tomarse como la última palabra ni como la verdad definitiva sobre determinado objeto de estudio. Ese conocimiento se ofrece a una comunidad académica y a un cuerpo de investigadores para que lo conozcan, lo examinen, lo valoren, lo cuestionen y lo critiquen

6 Juan Samaja señala que “una investigación es una búsqueda deliberada de respuesta a una cuestión” (Samaja 1993: 249). John Dewey anotaba: “Investigamos cuando interrogamos, e interrogamos cuando tratamos de encontrar algo que conteste a una pregunta planteada” (Dewey 1950: 123).

7 La objetividad tiene que ver con que el conocimiento académico procura decir más sobre el objeto conocido que sobre quien conoce. Por eso la investigación académica se atiene a aparatos teóricos y a procedimientos metodológicos confiables para alejarse lo más posible de los prejuicios, las prenociones, los estereotipos, los dogmatismos, la intuición, la inspiración y el practicismo (cfr. Gallardo 1991: 22-25).

según los aparatos críticos producidos y difundidos por la misma comunidad académica. Este conocimiento sólo será *nuevo* si pone de manifiesto su aporte, su contribución, si ensancha las fronteras del conocimiento sobre un determinado objeto de estudio. *Hacemos un aporte significativo cuando nos damos cuenta de que la situación del conocimiento al que arribamos es totalmente distinta al conocimiento existente cuando comenzamos.*

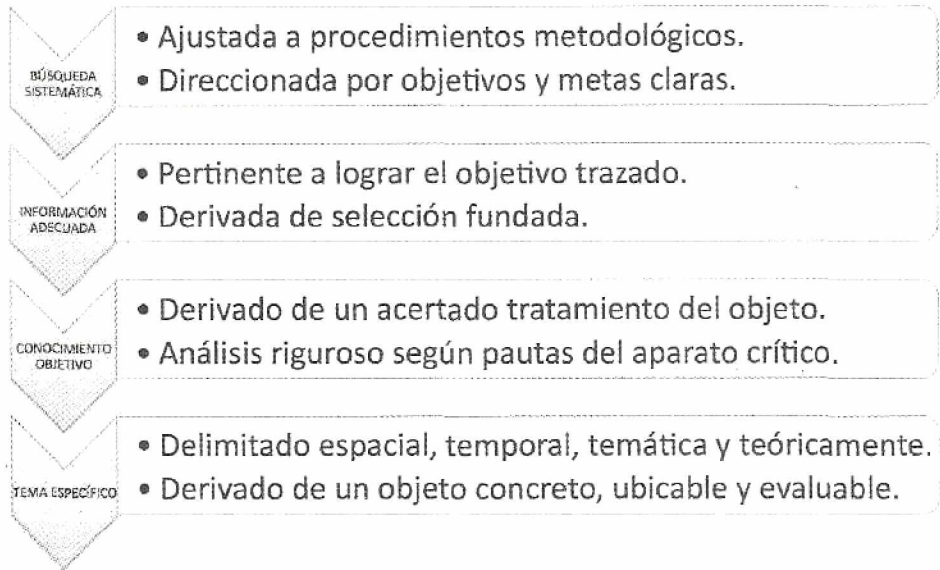


Gráfico 3: Lo que implica el proceso investigativo. Elaborado a partir de Azofeifa (1979).

Si al finalizar nuestra investigación la situación del conocimiento sigue siendo la misma que cuando empezamos, podemos estar seguros de que lo realizado no fue una investigación, sino una reseña, un refrito, una recopilación de puntos de vistas ajenos. Los refritos jamás serán investigación académica. *Investigar no es confirmar-reforzar-enfatizar en la frontera del conocimiento, sino producir-generar nuevo conocimiento que expanda-lleve un poco más dicha frontera.*

2.2. Investigar es interrogar constantemente el mundo

La única manera de traspasar la frontera del conocimiento es asumiendo una actitud interrogativa hacia él y hacia la realidad de la que se desprende. Además de monos desnudos, animales racionales, animales que fabricamos instrumentos, animales que reímos, también somos animales que interrogamos. Como seres humanos poseemos la capacidad de asombrarnos y de cuestionarnos sobre el porqué de las cosas: nuestra única manera de avanzar hacia aquello que no conocemos es interrogándolo, asombrándonos, cubriéndolo de preguntas. No se trata de un asombro que enmudezca y paralice, sino de un asombro que

posibilita el deseo de conocer, la aventura y la búsqueda de develar, encontrar y producir respuestas a las preguntas que nos planteamos. El nuestro no es un asombrarnos ingenuo, sino crítico y epistemológico, como diría Freire.

Quien investiga mantiene un contacto crítico, polémico y cuestionador ante la realidad. Su acercamiento a los objetos cognoscibles está mediado por el rigor metódico que supera cualquier aproximación ingenua y acrítica. Freire lo explica del siguiente modo:

En la diferencia y en la “distancia” entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, “vigorizándose” metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud. (...)

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos (Freire 2004: 11).

En este sentido, el proceso de investigación supone dar un paso adelante en relación con el modo cotidiano de percibir, experimentar y conceptualizar nuestra realidad. Requiere de estar equipado de un aparato crítico que nos ayude a ver las cosas en perspectiva y a adentrarnos en ellas de modo sistemático. La mejor manera de entrar en diálogo con ese mundo es interrogándolo, es queriendo saber más de lo que vemos a simple vista. En ese diálogo-interrogatorio se llevan a cabo transformaciones que terminan afectando la respuesta o la explicación que podamos tener de aquello que estudiamos como de nosotros como investigadores. Todo investigador asume la actitud inquisitiva de los primeros años de nuestra vida: cuando niños no temíamos preguntar porque teníamos ansias de aprender⁸. Quino ha representado en Mafalda ese deseo de saber que nos lleva a interrogar todo, como lo ejemplifican las siguientes tiras cómicas:

8 Las preguntas que formulamos no sólo nos conducen a nuevas respuestas, sino también a nuevas preguntas y esa búsqueda de respuestas nos puede ayudar a mantener viva o a recapturar la curiosidad natural de los niños, sostiene Melissa Walker (2000: 32).



Imagen 1: Mafalda pregunta al padre. Quino.



Imagen 2: El padre busca método para afrontar preguntas de Mafalda. Quino*

* Joaquín Salvador Lavado (Quino). *Toda Mafalda*. (12ª ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2001), 64.

2.3. Sin preguntas no hay pensamiento

Según Richard Paul y Linda Elder, la calidad de nuestro pensamiento depende de la calidad de nuestras preguntas: ellas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento. Sin preguntas no tenemos sobre qué pensar: ellas “definen tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia delante”. Una mente sin preguntas es una mente intelectualmente muerta: no preguntar equivale a no comprender: “Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a comprensión no clara” (Paul y Elder 2002). *Sólo nos involucramos en el aprendizaje cuando nuestra mente genera preguntas.*

De acuerdo con estos autores, poseemos áreas de conocimiento gracias a las preguntas que se hicieron sus precursores. “Cada campo se mantiene vivo solamente hasta el punto que se generan preguntas nuevas y éstas se toman en serio como la fuerza que impulsa el pensamiento. *Cuando un campo de estudio ya no busca respuestas significativas a preguntas esenciales, muere como campo*” (Paul y Elder 2002: 5. El destacado es mío). Para ellos *el cuestionar es lo propio de una mente viva y en actitud de aprender*. “Las preguntas generan más preguntas. Estimulan nuevas maneras de pensar, nuevos caminos a seguir” (Paul y Elder 2002: 6).

ESTRUCTURA UNIVERSAL DEL PENSAMIENTO	
ESTRUCTURA UNIVERSAL DEL PENSAMIENTO	PREGUNTAS IMPLÍCITAS EN LA ESTRUCTURA UNIVERSAL DEL PENSAMIENTO
1. Cuando pensamos tenemos un propósito.	1. ¿Cuáles son las implicaciones de mi razonamiento?
2. Ese propósito se inscribe dentro de un punto de vista.	2. ¿Cuál es mi propósito fundamental?
3. Ese punto de vista está basado en suposiciones.	3. ¿Cuál es la pregunta clave que trato de contestar?
4. Las suposiciones llevan a implicaciones y consecuencias.	4. ¿Qué información necesito para contestar la pregunta?
5. Usamos datos, hechos y experiencias.	5. ¿Cuál es el concepto más básico en la pregunta?
6. Para hacer inferencias y emitir juicios.	6. ¿Qué suposiciones utilizo en mi razonamiento?
7. Basados en conceptos y teorías.	7. ¿Cuál es mi punto de vista en cuanto al asunto?
8. Al intentar contestar una pregunta o resolver un problema (Paul y Elder 2002: 7).	8. ¿Cuáles son mis inferencias o conclusiones fundamentales? (Paul y Elder 2002: 10).

Cuadro 1: Estructura universal del pensamiento y las preguntas implícitas.

Elaborado a partir de Paul y Elder (2002).

Para disciplinar nuestro modo de preguntar sugieren que enfoquemos nuestras preguntas en los componentes de la estructura universal del pensamiento y en las preguntas implícitas en dicha estructura, como resumimos en el Cuadro 1.

➤ La formulación de preguntas nos ayuda a desarrollar disposiciones intelectuales que determinan la agudeza e integridad con que pensamos. Esas disposiciones son:

- *Humildad intelectual* para reconocer la ignorancia, la sensibilidad a lo que sabemos y no sabemos: estar conscientes de nuestras predilecciones, prejuicios, tendencias que nos engañan y las limitaciones de nuestro punto de vista.
- *Valor intelectual* para cuestionar nuestras creencias culturales y grupales y estar dispuestos a expresar nuestros puntos de vista aunque no sean populares.
- *Empatía intelectual* para estudiar puntos de vista ajenos, en especial aquellos con los que no estamos de acuerdo. “Es reconstruir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de nuestros opositores y

razonar usando premisas, suposiciones e ideas que no son las nuestras”.

- *Integridad intelectual* consiste en someterse a los mismos criterios intelectuales que esperamos que honren los demás.
- *Perseverancia intelectual* es la disposición de resolver complejidades intelectuales no obstante la frustración inherente en la tarea.
- *La confianza en la razón* se basa en creer que los intereses más importantes de uno y los de la humanidad en general serán mejor servidos brindándole mano libre a la razón. Significa usar criterios de razonamiento como los criterios fundamentales para juzgar si aceptar o rechazar una creencia o posición.
- *Autonomía intelectual* es pensar en uno mismo mientras se adhiere a criterios de racionalidad. Significa pensar los asuntos usando el pensamiento de uno mismo en vez de aceptar sin crítica los puntos de vista ajenos (Paul y Elder 2002: 52-54).

La idea es que incorporemos el procedimiento socrático, como enfoque integrado y disciplinado, para la formación de un pensamiento indagante, analítico, sintético, creativo, que forme conexiones, construya un sistema lógico de comprensiones que llevan a la agudeza, una manera natural de desarrollar y probar nuestra comprensión y de dar vida al pensamiento. En este contexto, preguntar es la forma más precisa de tomar el control de nuestro pensamiento. Superamos el hacer preguntas por preguntar con un preguntar sistemático o epistemológico, como sugiere Freire. Esta sería la forma “socrática” de interrogar el mundo de forma sistemática y profunda (Paul y Elder 2002: 56). Un investigador no está lejos de esta mayéutica socrática⁹, máxime cuando de lo que se trata es de abrir caminos, generar preguntas y seguir el rastro. Un dicho popular lo dice todo: “Quien pregunta llega lejos” o “Preguntando se llega a Roma”.

9 Una explicación del diálogo socrático nos la proporciona Bajtín: “El método dialógico de la búsqueda de la verdad se opone a un monologismo oficial que pretende poseer una verdad ya hecha, se opone también a la ingenua seguridad de los hombres que creen saber algo, es decir, que creen poseer algunas verdades. La verdad no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina entre los hombres que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica” (Bajtín 1986: 155. Los destacados son del original). Los dos procedimientos del diálogo socrático fueron la *sinécrisis* y la *anácrisis*. La primera tenía que ver con “la confrontación de diversos puntos de vista sobre un objeto determinado”, y la segunda se refería a “los modos de provocar el discurso del interlocutor, de hacerlo expresar su opinión manifestándola plenamente” (Bajtín 1986: 156).

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Todo largo viaje comienza con el primer paso.

Proverbio chino

Teniendo claro qué es *investigar*, cuál es su diferencia con respecto a *informarse* y comprendida la necesidad de investigar dentro del ámbito académico, conviene proseguir con las etapas del proceso investigativo y los tipos de investigación. Existen muchas propuestas sobre cómo sucede este proceso, cuáles son sus etapas y qué es lo primero que debe hacer quien desee llevar a cabo una investigación. Tomemos como punto de partida las propuestas más representativas para formular la nuestra.

3.1. Etapas del proceso investigativo

Para quien desea emprender una investigación es bueno tener una brújula para orientarse en el camino. Aunque los autores no se pongan de acuerdo sobre cuáles sean las etapas, conviene tener un referente para emprender el proceso investigativo. Por ejemplo, Umberto Eco sugiere que el proceso investigativo atraviesa por las siguientes etapas:

1. Localizar un tema concreto.
2. Recopilar documentos sobre dicho tema.
3. Poner en orden dichos documentos.
4. Volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos recogidos.
5. Dar una forma orgánica a todas las reflexiones precedentes.
6. Hacerlo de modo que quien la lea comprenda lo que se quería decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para considerar el tema por su cuenta (Eco 1977: 23-24).

En cambio, Huáscar Taborga propone dos etapas en la formulación de una investigación de tesis, cada etapa con sus respectivos componentes:

1. Investigación preliminar, que consta de:

- a) Determinación del área.
 - b) Consulta bibliográfica sobre el área elegida.
 - c) Elección del tema, determinación del perímetro y elaboración de la agenda de investigación.
 - d) Sondeo de fuentes de conocimiento y descubrimiento de la hipótesis.
2. Estudio y elaboración de la tesis, que consta de:
 - a) Estructura en borrador del esquema de la investigación.
 - b) Elaboración de fichas piloto.
 - c) Estudio de fuentes de conocimiento.
 - d) Examen y ajuste de fichas.
 - e) Exposición gradual de los resultados (Taborga 1982: 29-30).

La propuesta de Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista es mucho más amplia que las dos anteriores. Ellos proponen las siguientes etapas:

1. Concebir la idea a investigar.
2. Plantear el problema de investigación.
3. Elaborar el marco teórico.
4. Definir el tipo de investigación que se va a realizar.
5. Establecer la hipótesis.
6. Seleccionar el diseño apropiado de investigación: experimental o no experimental.
7. Seleccionar la muestra.
8. Recoger los datos.
9. Analizar los datos.
10. Presentar los resultados (Hernández, Fernández y Baptista 1991: xxii-xxiii).

Autores como Loraine Blaxter, Christina Hughes y Malcolm Tight sintetizan otros modelos de representación del proceso de investigación:

1. Diseño de la investigación: determinar el problema.
2. Muestreo: seleccionar las unidades.
3. Recopilación de datos: elegir métodos de investigación para los problemas y las unidades.
4. Análisis de los datos: métodos para análisis e interpretación de los datos.
5. Informe: escritura y publicación del informe.

Otra propuesta resumida por esos mismos autores consta de los siguientes pasos:

1. Idea aproximada de la investigación.
2. Enunciado de la investigación o hipótesis.
3. Plan general de investigación.
4. Decisiones sobre las técnicas de recolección de información.
5. Observación participante, entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, otros.
6. Decisiones relativas a las fuentes de información.
7. Diseño de la investigación.
8. Obtener la información.
9. Registrar los datos.
10. Analizar los datos.
11. Escribir el informe (Blaxter, Hughes y Tight 2000: 28)¹⁰.

Por su parte, para Elisabeth Orna y Graham Stevens, el verdadero proceso de la investigación consta de cuatro etapas:

1. Definir la búsqueda.
2. Buscar-investigar.
3. Descubrir.
4. Comunicar lo descubierto (Orna, Hughes y Stevens 2000: 17).

Helio Gallardo también considera que son cuatro las fases de una investigación:

1. Fase preliminar que permite configurar un campo problemático y definir un tema y un proyecto de investigación.
2. Fase de conceptualización que posibilita conformar un aparato crítico y determinar una metodología.
3. Fase analítica y comprensiva que permite la descomposición y reconfiguración de la información proporcionada por las fuentes.

10 Nuestra crítica y distanciamiento de los modelos de Hernández y sus colegas y de Blaxter y sus colegas radica en dos aspectos básicos: en ambos modelos los problemas de investigación aparecen como una formulación previa a la recolección de la muestra del objeto de estudio y no queda claro en estos modelos la diferencia entre plan y diseño de investigación. A nuestro juicio, sólo es posible plantearse un problema de estudio una vez que se tiene el objeto de estudio a la mano, leído, sondeado, revisado el Estado de la cuestión y mirado desde cierto Aparato crítico.

4. Fase de socialización en la que se incluye la preparación del informe escrito y la presentación oral del informe (Gallardo 1991: 106).

A nuestro juicio, la propuesta de Gallardo es la más completa y sistemática. Su carácter global permite visualizar las etapas de principio a fin y los elementos que las constituyen. Tomaremos como base esta propuesta para elaborar la nuestra: enriqueceremos aquellos aspectos débiles en la fórmula de Gallardo y agregaremos una etapa más, tal como queda representada en el Gráfico 4:

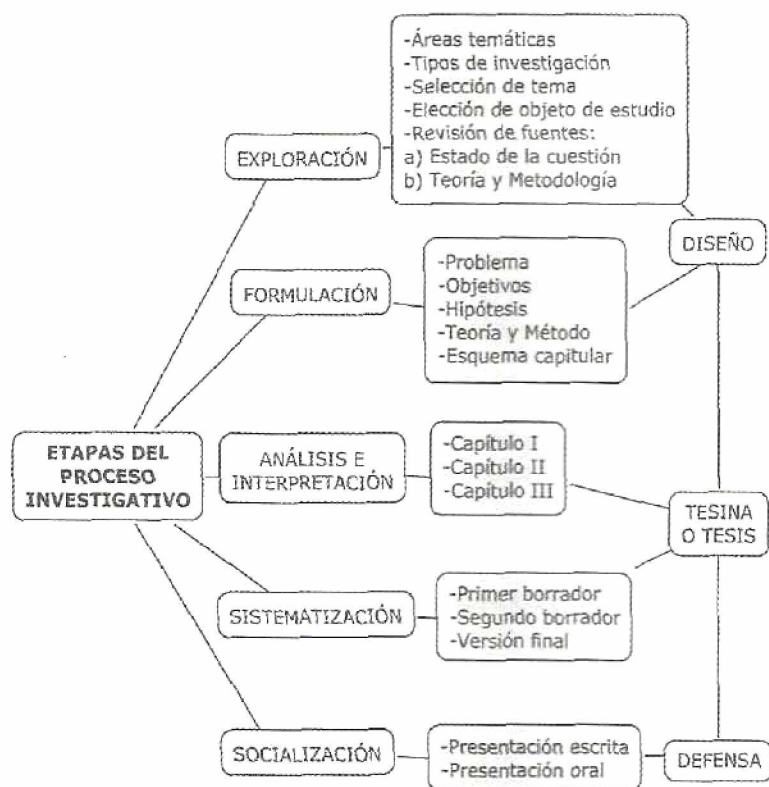


Gráfico 4: Etapas del proceso investigativo. Elaboración propia.

A nuestro criterio, son cinco las etapas que conforman un proceso investigativo:

1. *Exploración* de áreas temáticas y de los tipos de investigación para seleccionar un tema, revisar la bibliografía al respecto, seleccionar un

objeto de estudio y un aparato crítico (teoría y metodología) con que abordarlo¹¹.

2. *Formulación* de problema de investigación, objetivos, hipótesis, teoría, metodología y esquema capitular.
3. *Análisis e interpretación* de los datos o del objeto de estudio para ir contestando los problemas específicos y encaminándose a la consecución de los objetivos de la investigación.
4. *Sistematización* de los resultados para crear los diferentes borradores de la investigación hasta llegar a la versión final del informe.
5. *Socialización*: preparar la presentación escrita y la presentación oral de los resultados finales de la investigación.

Tal y como queda representado en el Gráfico 4, las etapas de Exploración y Formulación nos sirven para elaborar el Diseño de investigación; las etapas de Análisis e interpretación y la Sistematización desembocan en lo que llamamos Tesina o Tesis; y la última etapa constituye la Defensa pública de la Tesina o Tesis.

Comparto el criterio de Blaxter, Hughes y Tight: el proceso investigativo no es una serie de etapas fijas y lineales, con un principio y un fin netos, tal como lo representan los esquemas anteriores. En lugar de eso, es más acertado visualizar dicho proceso como una espiral, dado que la investigación no es un proceso lineal, sino que tiene idas y vueltas, avances y retrocesos (Blaxter, Hughes y Tight 2000: 27). El que una investigación sea sistemática no quiere decir que las cosas vayan quedando establecidas de modo definitivo en la primera oportunidad que el investigador tenga para formularla, plantearla, analizarla y sistematizarla. Este proceso permite que mientras estemos trabajando en un aspecto nos puedan surgir mejores ideas sobre otro apartado que supuestamente ya teníamos formulado. Podría hablarse de que los pasos se superponen y se realizan de manera simultánea (Hurtado 2002: 23)¹².

11 Por ejemplo, en el área de la Literatura puedo comenzar la exploración de forma deductiva: de lo más general a lo más particular. Me ubico en el área de una literatura (la latinoamericana), escojo un período o una estética (realismo mágico), elijo un representante (García Márquez), leo toda su obra y me quedo con una (*Crónica de una muerte anunciada*) y de ella (una vez revisado el Estado de la cuestión) veo cuáles son los temas-problemas que se han abordado y con qué aparatos críticos y, finalmente, detecto el vacío de conocimiento dejado por los estudiosos anteriores. Estoy listo para entrar a la etapa de formulación de problemas, hipótesis y objetivos.

12 A juicio de la autora, “el proceso investigativo es similar a una especie de espiral, en la cual cada vuelta representa un logro de conocimiento, es decir, el logro de un objetivo de investigación. A cada una de estas vueltas podría denominarse ‘estadio’” (Hurtado 2002: 113). La autora describe un espiral holístico de la investigación formado por diez estadios.

3.2. Tipos de investigación

Es importante saber qué tipo de investigación vamos a realizar, porque eso determina directamente la metodología que tendremos que utilizar. Existen dos tipos básicos de investigación: 1) investigación de campo y 2) investigación documental. De la fusión de estos dos tipos surge un tercer tipo 3) *investigación combinada*, como lo muestra el Gráfico 5. Cada uno de estos tipos, no sólo demanda de un objeto de estudio diferente, sino también de metodologías distintas para la recolección, tratamiento y análisis de los datos.

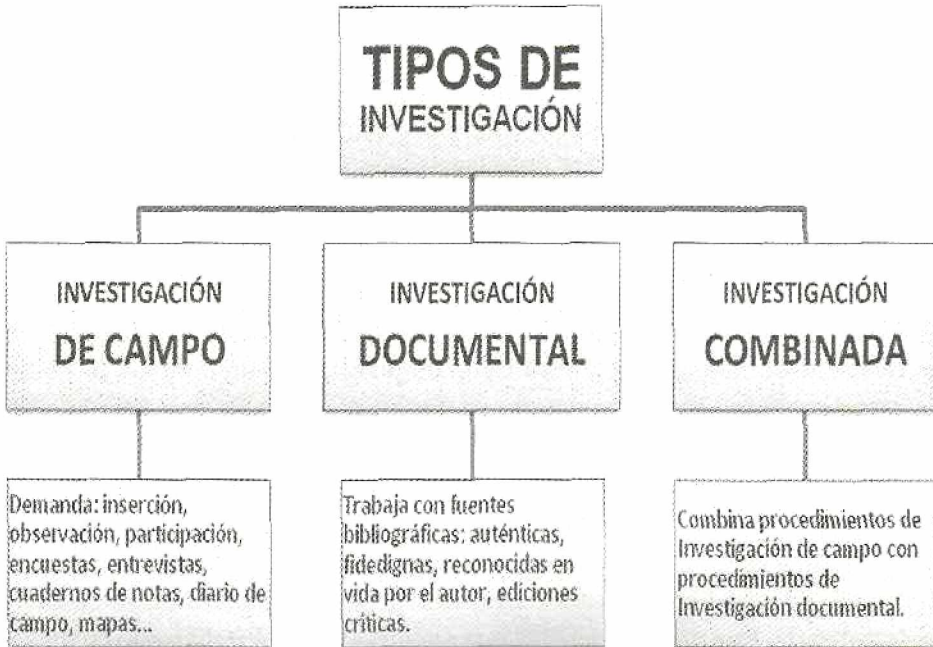


Gráfico 5: Tipos de Investigación (1). Elaboración propia.

La *investigación de campo* demanda por parte del investigador la inserción en el contexto social, histórico y cultural donde se va a recoger la muestra. Una vez inmerso debe aplicar la observación participante, llevar a cabo encuestas, entrevistas, llevar un diario de campo, un cuaderno de notas, grabadora y demás mecanismos que sirvan para *recoger información* pertinente y adecuada.

En cambio, la *investigación documental* está centrada en el manejo de fuentes documentales como: *bibliográficas* (libros, revistas, diarios, cartas, contratos, manuscritos), *iconográficas* (películas, videos, diapositivas, microfilmes, radiografías, fotografías, mapas, pinturas, planos, dvds) y *fonográficas* (discos, cintas, cds). El investigador debe *manejar técnicas de procesamiento y apropiación de la*

equivalentes a diez fases: exploratorio, descriptivo, analítico, comparativo, explicativo, predictivo, proyectivo, interactivo, confirmatorio y evaluativo (p. 115).

información como fichaje, resumen, comentarios, críticas, análisis, interpretación. Deberá trasladarse a aquellos lugares donde estén los documentos sobre los cuales quiere trabajar: biblioteca, iconoteca y fonoteca (Gallardo 1991: 60-61). Debe confirmar que los documentos consultados sean: auténticos, fidedignos, reconocidos en vida por el autor, procedentes de ediciones críticas.

Por su parte, la *investigación combinada* trabaja con parte de la investigación de campo y con parte de la investigación documental. Por ejemplo, una investigación sobre el contexto o situación comunicativa en que se da el léxico sobre temática sexual dentro de la comunidad cabécar, comprende, por un lado, una revisión bibliográfica para ver cómo está el Estado de la cuestión y formular un Marco teórico y una Metodología y, por otro, una inserción en la comunidad para poder recoger la muestra léxica con su respectivo contexto-situación enunciativa. Lo mismo sucede en una investigación sobre el contexto de socialización de los chistes feministas y machistas de empleados y empleadas de instituciones de educación universitaria pública en Costa Rica.

Estos tres tipos de investigación, por el grado de profundización, hipótesis que se maneje, bibliografía que haya al respecto, utilización de teoría preexistente y otros aspectos más, pueden llegar a ser: exploratorias, descriptivas, correlacionales y explicativas, tal y como lo muestra el Gráfico 6.

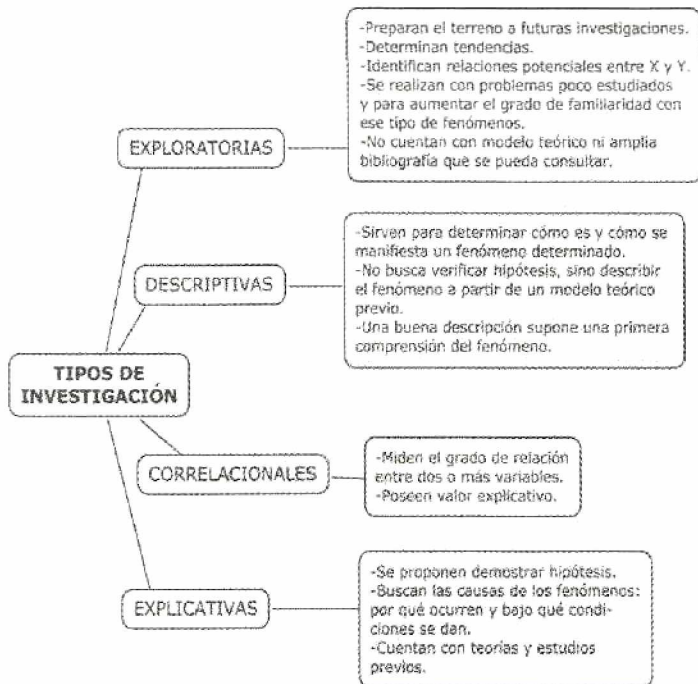


Gráfico 6: Tipos de Investigación (2). Elaborado a partir de Hernández, Fernández y Baptista (1991).

ANTE QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN ESTAMOS

- 1 Una investigación puede iniciar como exploratoria o descriptiva y después llegar a ser correlacional y explicativa.
- 2 El que la investigación sea exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa depende del estado de conocimiento sobre el tema-problema investigado. Esto nos lo revela el Estado de la cuestión y el enfoque que se le quiera dar al estudio:
 - El Estado de la cuestión puede revelarnos que no hay antecedentes sobre el tema-problema o puede darnos guías no estudiadas = Estaríamos ante una Investigación Exploratoria.
 - El Estado de la cuestión puede revelarnos que existen piezas o trozos de teoría de apoyo empírico moderado = Investigación Descriptiva.
 - El Estado de la cuestión puede revelarnos la existencia de una o varias relaciones entre conceptos y variables = Investigación Correlacional.
 - El estado puede revelar que existe una o varias teorías que se aplican a nuestro tema-problema = Investigación Explicativa (Cf. Hernández, Fernández y Baptista 1991: 69-71).

Cuadro 2: Ante qué tipo de investigación estamos.

Elaborado a partir de Hernández, Fernández y Baptista (1991).

El Cuadro 2 destaca la importancia que tiene la revisión del Estado de la cuestión a la hora de emprender una investigación. Esa revisión debe ser exhaustiva, sistemática y crítica. Sobre esto volveremos en los Capítulos 4 y 5.

Con el panorama abierto por las etapas de la investigación y los tipos de investigación, tenemos ya la idea de que investigar es un proceso dinámico, abierto, que requiere tiempo para explorar, describir, formular, analizar, interpretar y sistematizar, para finalmente dar a conocer nuestros hallazgos. Visualizado ese recorrido, comencemos a dar los primeros pasos de nuestro recorrido. Así como un viajero prevenido debe tener una idea de su futuro recorrido, del mismo modo quien investiga debe saber cuál es su punto de arranque y cuál la meta a la que pretende llegar. ¿Por dónde vamos a comenzar nuestro viaje?

CAPÍTULO 4

POR DÓNDE EMPEZAR UNA INVESTIGACIÓN

No hay que empezar la casa por el tejado.

Dicho popular

Antes de que planifique su estrategia de búsqueda intente definir lo que quiere saber.

Melissa Walker

El comienzo de toda investigación se vuelve embarazoso cuando no se sabe por dónde empezar. Esta incertidumbre inicial tiene dos causas: a) la poca frecuencia con que se llevan a cabo ejercicios de investigación dentro del sistema educativo y b) la confusión existente en los espacios académicos entre investigar e informarse. Adelantamos que *investigar es más que informarse*. Aceptar refritos mentales que no citan las fuentes como si fueran las ideas de quienes firman el informe es desvirtuar lo que significa investigar. Dejar que suceda esto en las aulas universitarias es menoscabar valores como la calidad y la excelencia académicas y desconocer lo que implica la ética profesional.

En este capítulo intentaremos dibujar una serie de pasos a seguir para dar con un tema de investigación y llegar a concretar una propuesta preliminar que más tarde pueda corregirse y plasmarse como un Diseño de investigación, tal como lo formularemos en el Capítulo 5. Planteamos dos propuestas y luego ahondaremos en cada una de ellas.

4.1. Propuesta breve: el recorrido natural

Todo proceso de investigación posee un *recorrido natural* que inicia con la inquietud temática y desemboca con la escogencia de un objeto de estudio y la formulación de un problema de investigación. Sin esa inquietud no es posible abrir el proceso. Una propuesta breve de ese *recorrido natural de la investigación* puede representarse en el Gráfico 7:

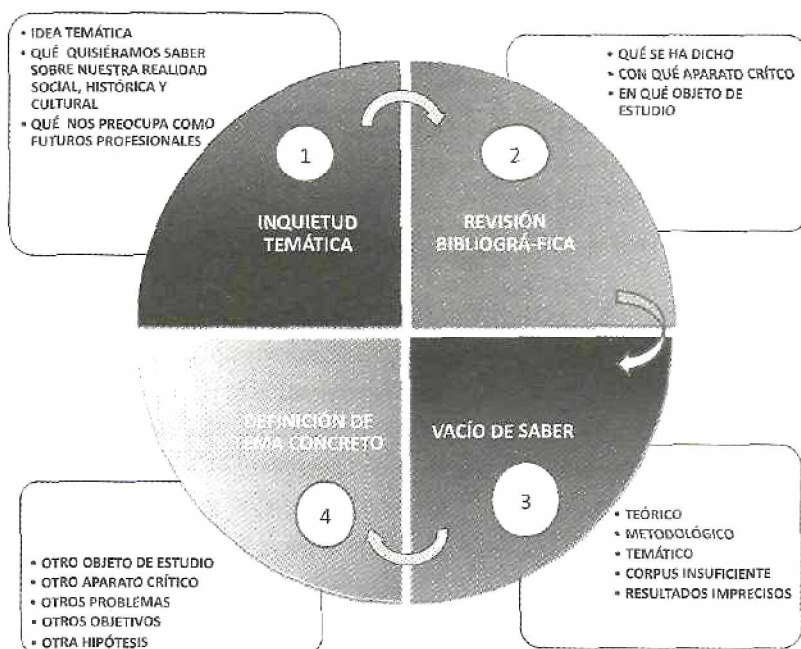


Gráfico 7: Recorrido natural del proceso investigativo. Elaboración propia.

1. Todo empieza con una inquietud temática en un área de conocimiento.
2. Sigue con la revisión bibliográfica para ver si esa inquietud temática ya ha sido estudiada.
3. De esa revisión bibliográfica lo más importante es determinar el vacío de conocimiento existente.
4. Finaliza cuando definimos nuestro Tema, elegimos un Objeto de estudio, escogemos un Aparato crítico, formulamos Problemas, Objetivos e Hipótesis.
5. Estamos listos para elaborar una propuesta tentativa de la investigación.

Explicaremos con más detalles cada uno de los componentes de este recorrido natural, con el fin de tener una idea más clara de lo que esperamos conseguir con ellos.

4.1.1. Tener una inquietud temática

→ Sin inquietud temática no hay apertura del proceso investigativo. Es gracias a esa inquietud que da inicio la búsqueda. Para estudiantes de primer ingreso, dicha inquietud temática puede ser sugerida por los docentes y funcionará

como un punto de referencia dentro del cual ellos y ellas incluyan sus intereses y preocupaciones. Para estudiantes a punto de egresar, dicha inquietud debe guardar estrecha relación con su campo de interés laboral, profesional e intelectual. Esa inquietud deberá ser sobre objetos de estudios localizables, ubicables y analizables para poder ser comprendidos. Ejemplos:

- Tratamiento que hizo *La Nación* de los acontecimientos del 11 de setiembre del 2001 en Estados Unidos.
- Función del chiste étnico nacional en la configuración de identidad y alteridad.
- Civismo nacional, desfiles patrios y bandas sonoro-militares.
- Textos escolares y racismo intelectual.
- Formas de tratamiento diádico en comunidades hetero y homo-sexuales.

4.1.2. Realizar una exploración bibliográfica

Una vez que tengo mi inquietud temática empiezo a buscar si sobre ese tema se ha dicho algo¹³: “no se puede pretender aportar ‘nuevos’ conocimientos si no se tiene una idea bien definida acerca de cuáles son los ya existentes” (Sabino 2000: 96). Comienzo por las fuentes de investigación más reconocidas dentro del ámbito académico: tesis, artículos en revistas especializadas y libros. La finalidad de esta revisión es detectar qué se ha dicho, con qué Aparato crítico ha sido abordado y en qué Objeto de estudio. Esta puesta al día sobre lo que se ha hecho y dicho nos orienta a buscar la novedad y la originalidad de nuestra investigación. Con este paso nos estamos informando.

4.1.3. Detectar un vacío de conocimiento


No basta saber cuáles partes del tema han sido suficientemente tratadas, cuáles son las diferentes aristas del asunto, qué aparatos críticos se han utilizado y en qué objetos de estudio, sino también determinar cuáles partes han sido débilmente tratadas y cuáles aún no han sido visualizadas. *Descubrir ese vacío de conocimiento es lo que nos impulsará a investigar para producir conocimiento nuevo y original.* Partiendo de lo sabido podemos dar con lo no sabido, lo que hace falta hacer y decir, y aportar algo nuevo a la comunidad académica. Por eso es que debemos valorar si nuestro tema se suma a la larga lista de trabajos insignificantes sobre aspectos trillados o si, por el contrario, nuestro tema

13 En este momento debemos saber cómo procesar y manejar la información que encontremos. Por el momento, apuntemos el autor, la fuente, el lugar, la editorial, el año y la página de donde extraigamos ideas. Cuando sepamos con cuál Manual de estilo trabajaremos, entonces acomodamos los datos como lo pida el Manual.

es significativo, importante y original dentro de nuestra área de conocimiento (Ver APA 2010: 28).


4.1.4. Definir tema de investigación

Una vez localizada la frontera de conocimiento, estamos en condiciones de:

- 
- Volver a la inquietud inicial y reformularla con mucha más claridad.
 - Elegir un objeto de estudio.
 - Escoger un aparato crítico desde el cual abordarlo.
 - Formular problemas, objetivos e hipótesis.

Veamos con detalle estos elementos.

4.1.4.1. Escogencia y delimitación del objeto de estudio



Cuando me he dado cuenta de que existe un vacío de conocimiento en un sector de la realidad social, histórica y cultural, el paso que sigue es la escogencia de un objeto de estudio sobre el cual me pueda formular unas preguntas que intentaré responder con la investigación¹⁴. Ese objeto de estudio debe estar bien delimitado para que sea posible su tratamiento. A propósito señala Umberto Eco: “cuanto más se restringe el campo mejor se trabaja y se va más seguro”; “un investigador hábil tiene que ser capaz de fijarse unos límites, aunque modestos, y producir algo definitivo dentro de esos límites” (Eco 1977: 32 y 37. El destacado es del original).

La delimitación debe ir de la mano con el tiempo de que disponemos para realizar la investigación. Para delimitar el enunciado “Cómo aborda *La Nación* los acontecimientos del 11 de setiembre del 2001”, puedo utilizar criterios básicos: noticias de primera página, noticias de aniversario, noticias internacionales. También puedo escoger un periodo: desde el 11 de setiembre hasta la invasión a Irak. Hay que pensar que el periodo escogido sea manejable. También debemos exponer las razones por las cuales escogimos ese periodo, ese periódico y esa temática. En el Capítulo 5 nos referiremos a algunos criterios para delimitar un tema.

¹⁴ Algunos autores creen que es posible formularse preguntas de investigación antes de tener el objeto de estudio a la mano. Proponen seguir los siguientes pasos iniciales en la planificación de un proyecto: “optar por un tema”, “desarrollar preguntas” y “recolectar datos” (Booth, Colomb y Williams 2001: 49-50). Nosotros no compartimos ese procedimiento. Creemos que primero se recoge el objeto de estudio y después se formulan las preguntas de investigación. Las preguntas no pueden ser *a priori* de nuestra relación con el objeto de estudio, al menos en las ciencias humanas y sociales. Siempre partimos de una mínima experiencia o contacto con el objeto. De lo contrario, las preguntas formuladas antes de ese contacto pueden quedarse sin respuestas, porque el objeto de donde esperábamos extraerlas no nos ofrece ningún indicio, nada que nos sirva para generar una aproximación de lo que esperábamos encontrar.

4.1.4.2. Elección del aparato crítico

Una vez escogido el objeto de estudio, necesitaremos un aparato crítico para su mejor comprensión, análisis e interpretación. Esa será la función de la teoría y la metodología.

La teoría nos ayudará a describir, explicar y predecir el fenómeno que estudiaremos. Para el caso del tema del 11 de setiembre del 2001 en *La Nación*, la teoría versará sobre los medios masivos, cómo funcionan, cuál es su finalidad, cómo se producen las noticias, en manos de quiénes está su producción y distribución, cómo aprovechan el imaginario para fines persuasivos o retóricos, cómo generan una pseudo comprensión de la realidad, cómo median entre las personas y sus posibilidades de percibir, aprehender, comprender y explicar el mundo. En última instancia, cuál es su relación con los intereses de las multinacionales de noticias y de los intereses políticos, económicos e ideológicos de grandes corporaciones del capital. Con esto comprenderemos por qué *La Nación* dice lo que dice y por qué no lo puede dejar de decir ni decir de otro modo: en juego están los intereses de la clase poderosa del país adicta y adepta a los lineamientos político-económicos de Estados Unidos. La teoría nos ayudará a entender el juego de poder que manejan los medios de información. Nos permitirá comprender por qué la imagen de los *no aliados* a los valores e intereses de las democracias occidentales son dibujados de forma negativa por la prensa de estos lados: los medios occidentales dignifican las víctimas ocasionadas por las fuerzas orientales, heroizan a los caídos y demonizan a los victimarios.

Para el análisis del objeto de estudio debemos escoger un método que responda a la pregunta: CÓMO PROCEDER PARA ANALIZAR NOTICIAS, en qué partes debo fijarme, qué pasos ejecutar para un análisis profundo del objeto. Como mi objeto de estudio (noticias sobre los atentados) está constituido por dos partes: la verbal y la gráfica, debo elegir un método que tome en cuenta ambos aspectos. Si no tengo idea de cuál método pueda ser apropiado, pregunto, busco orientación con los docentes. Es probable que nos recomienden la Semiótica y el Análisis crítico del discurso, relativos a los medios. En ambos casos, se establecerán los pasos a seguir para el análisis de cada plano y al final se harán las relaciones de lo verbal y lo gráfico.

El método no sólo nos permitirá fijarnos en las zonas más apropiadas en las que se afincan las connotaciones sociales e ideológicas tanto de la parte verbal como de la gráfica, sino que nos facilitará también, junto con la teoría, poner de manifiesto las consecuencias éticas y políticas: establecer el sistema de valores reproducido, reforzado y difundido por el medio y su posición ideológica en relación con los acontecimientos del 11 de setiembre. También podemos derivar las prerrogativas de la prensa en manos de los poderosos y su deseo

de persuadir desde una lógica cuyo cometido central es silenciar a las grandes mayorías por medio de la imposición del punto de vista, los valores y el modo de vida de unos cuantos.

4.1.4.3. Planteamiento del problema

Ya tenemos tema, objeto de estudio y aparato crítico. Ahora viene la formulación de las preguntas que deseamos resolver, los problemas sobre los que no sabemos nada o poseemos una comprensión deficiente. Dichas preguntas deben estar orientadas por las coordenadas que nos facilite el aparato crítico, para que haya coherencia entre ambos. Las preguntas no se formulan antes del levantamiento de la muestra que se va a analizar¹⁵. Hay que tener el objeto de estudio a mano, leerlo, visualizarlo y caracterizarlo para poder plantear el problema. Con ese primer acercamiento nos damos cuenta de que las noticias están constituidas por una parte verbal y otra parte gráfica y que se da algún tipo de relación entre ambas partes. Nuestro problema general abarcará la totalidad del mundo de las noticias sobre el acontecimiento del 11 de setiembre: “¿Cómo se construye la imagen del yo y del otro en las noticias de *La Nación* sobre el 11 de setiembre?”. A este problema general le sumamos tres específicos: uno sobre la parte verbal, otro sobre la parte gráfica y un último sobre la relación que pueda existir entre el plano verbal y el gráfico. El mismo objeto de estudio nos proporciona los ámbitos en los que podemos formular las preguntas. No podemos formular preguntas *a priori* al contacto con el objeto de estudio. No estamos tratando de hacer un cuestionario de un censo o de un sondeo.

4.1.5. Formulación del anteproyecto

Finalmente, una vez que tenemos tema, objeto de estudio, aparato crítico y problema de investigación, estamos listos para formular una propuesta de anteproyecto. Para esta formulación, debemos tener en cuenta cuáles son los elementos que constituyen ese anteproyecto. Cada Facultad o Escuela tiene su propio machote. Es conveniente tener esos lineamientos para ajustar nuestra propuesta a los requisitos oficiales (El Gráfico 8 proporciona algunos detalles)¹⁶. Una vez entregado el anteproyecto esperamos su evaluación. Los lectores asignados sugerirán mejoras o ajustes de carácter teórico, metodológico. Con esas

15 Así pareciera desprenderse de la propuesta de Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (1991: xxii-xxiii). Según ellos, la selección de la muestra y la recolección de los datos ocupan los lugares 7 y 8, mientras el planteamiento del problema está en segundo lugar. Habría que averiguar si los autores estaban pensando en el orden de los elementos del diseño o en el orden de las etapas del proceso investigativo.

16 En el Capítulo 5 hacemos una propuesta ideal de Diseño-Plan-Anteproyecto de investigación con todos los pasos posibles con tal de que nuestros lectores tengan el mapa completo y puedan después ajustarlo a las exigencias de sus respectivas Escuelas y de los tutores.

sugerencias terminamos de formular, corregir y afinar nuestro Diseño y estamos listos para emprender la investigación según el mapa elaborado.

Este anteproyecto será nuestra brújula y con él evitaremos dar tumbos y pasos erráticos. *Quien no sabe adónde quiere ir no llegará a ninguna parte, pero quien ha elegido un camino ha dado el primer paso que lo llevará lejos.*

<p>EEG Tesina</p>	<p>Aspectos a evaluar del Plan de trabajo de la Guía Académica de Investigación: “c) Formulación apropiada del tema escogido, delimitado y justificado. d) Correcta enunciación del problema de trabajo, del estado de la cuestión y del marco teórico. e) Elaboración precisa de la hipótesis de trabajo (si la hay), de los objetivos general(es) y específicos y de la propuesta de contenido (división del trabajo en capítulos acorde con los objetivos específicos y una sinopsis de sus posibles contenidos). f) Exposición de los métodos y técnicas de trabajo que se emplearán en el desarrollo de la investigación, de las fuentes de información que se emplearán y correcta formulación del cronograma de realización de la investigación propuesta” (Escuela de Estudios Generales, UCR. Oficio EEG-811-2008 del 5 de noviembre, 2009).</p>
<p>UCR Tesis</p>	<p>“Artículo 7. Se entiende por Tesis de Graduación un proceso de investigación que culmina con un trabajo escrito que aporta algo original sobre el asunto investigado”. Artículo 8. El proyecto de tesis debe incluir “por lo menos los siguientes aspectos: a) Tema de la investigación, b) Objetivos que justifican la investigación, c) Marco teórico de referencia con indicación de los antecedentes y situación actual del conocimiento del tema; hipótesis a demostrar y metodología a seguir en el trabajo, d) Bibliografía, e) Plan de trabajo y cronograma aproximado con indicación del número de ciclos que tomará la ejecución del trabajo” (Reglamento de trabajos finales de graduación, de la Universidad de Costa Rica).</p>
<p>UNA Tesis</p>	<p>“Es un trabajo de investigación que brinda un aporte original respecto a la comprensión de determinados hechos, fenómenos y problemas. Este trabajo finaliza con un documento escrito en el que se informa acerca del problema investigado, la metodología, los resultados y conclusiones obtenidas, así como la bibliografía utilizada” (UNA. Normativa de trabajos finales de graduación, 4.1.1, 2000).</p>

Gráfico 8: Tesina y Tesis en la UCR y en la UNA. Requisitos.

4.2. Propuesta amplia

Cuando no se tiene esa inquietud temática inicial se debe hacer un recorrido más largo para *examinar de dónde podemos extraer un posible tema de investigación*. Esto es lo que nos proponemos indagar con la propuesta amplia. Se trata de que partamos de lo más elemental en nuestro proceso formativo para podernos situar en el proceso de la investigación: lo que ya sabemos o estamos empezando a saber. Vamos a revisar dos propuestas: una para estudiantes de primer ingreso universitario y otra para estudiantes a punto de egresar de la universidad.

4.2.1. Propuesta para estudiantes de primer ingreso

1. Situarnos en las lecturas del curso.
2. Escoger un eje temático sobre el cual tengamos inquietudes particulares y nos sintamos motivados a estudiar. Dicho eje puede ser sugerido por los docentes.
3. Rastrear fuentes bibliográficas con el fin de darnos cuenta de:
 - A) Qué se ha dicho sobre ese tema-problema.
 - B) Con qué teoría y metodología ha sido abordado.
 - C) Qué no se ha dicho sobre ese tema-problema.
4. Escoger un objeto de estudio sobre el cual formular las preguntas que deseamos resolver.
5. Buscar un aparato crítico con el cual abordar el tema-problema.
6. Plantear los problemas: general y específicos.
7. Formular una hipótesis que responda al problema general.
8. Establecer objetivos: general y específicos.
9. Elaborar un esquema capitular: qué se va a tratar en cada capítulo.
10. Programar las tareas a realizar: cronograma en el que se detalle qué hacer y en qué momento o en cuánto tiempo.
11. Calcular el costo económico de la investigación para ver si es viable, si está a nuestro alcance material.

4.2.2. Propuesta para estudiantes a punto de egresar

1. Ubicarnos en el área de conocimiento de nuestra preferencia.
2. Situarnos en la materia con la que más nos hayamos identificado, en la que tengamos más interés y en la que contemos con mayor aparato crítico.
3. Escoger un eje temático en el que hayamos realizado algún trabajo previo y sobre el que nos hayan externado opiniones favorables sobre la novedad.

4. Rastrear la bibliografía pertinente sobre el tema para ver:
 - A) Qué se ha dicho sobre ese tema-problema.
 - B) Con qué teoría y metodología ha sido abordado.
 - C) Qué no se ha dicho sobre ese tema-problema.
5. Detectar si en lo que se ha dicho existe alguna deficiencia de orden conceptual, teórica o metodológica como: teoría desfasada, mala configuración del objeto, deficiente recolección de la muestra, etc. Puede también, en sentido inverso: buscarse aspectos teóricos y metodológicos que nos sirvan para iluminar otro aspecto del mismo *corpus*.
6. Establecer el aparato crítico con que definitivamente esperamos abordar el objeto de estudio.
7. Formular los problemas que pretendemos resolver y que todavía no hayan sido formulados por otros estudiosos.
8. Plantear la hipótesis que responda tentativamente al problema general.
9. Los objetivos que buscamos alcanzar con la investigación.
10. Elaborar un esquema capitular que describa lo que se va a tratar en cada capítulo de la investigación.
11. Establecer un cronograma para programar las tareas a realizar en un tiempo determinado.
12. Estimar el costo de la investigación para ver si estamos en capacidad económica de emprenderla.

RECURRIMOS A LA PROPUESTA AMPLIA CUANDO:

1. No nos hemos detenido a pensar sobre un posible tema de investigación.
2. No hemos sacado provecho de las sugerencias temáticas que hacen los docentes en sus clases o cuando discuten los alcances de las investigaciones sobre los temas tratados.
3. No hemos sido suficientemente motivados por los docentes para que vayamos pensando en un posible tema de investigación.
4. No hemos tenido la curiosidad de leer tesis de graduación ni de averiguar si en las conclusiones existen temas abiertos que podamos retomar.
5. Simplemente no teníamos pensado realizar una investigación para graduarnos y por eso nunca nos preocupó tener presente una inquietud temática.

Si nos ha ocurrido esto, entonces comencemos por lo más elemental para dar con un tema de investigación.

Cuadro 3 : Cuándo recurrimos a la propuesta amplia. Elaboración propia.

Con el fin de no redundar, sólo aclaremos aquellos aspectos que lo ameriten.

1. El primer *banco temático* para emprender una investigación lo constituyen las materias que cursamos. Nuestra primera pesquisa debe comenzar en aquellas áreas, materias y temas con los que nos hayamos identificado más y logrado involucrar con lecturas, trabajos, esfuerzos mentales que valoramos de manera positiva. Nos deben guiar las capacidades y dominio que tengamos en el manejo de teorías y metodologías de análisis e interpretación de los fenómenos culturales involucrados en las áreas donde escojamos tema-problema de investigación.

Para el caso de estudiantes de una Facultad de Letras, esos cursos pertenecen a dos áreas básicas: literatura y lingüística que abarcan sectores de conocimiento muy variados, como lo muestra el Gráfico 9. Como estudiantes de ambas disciplinas estamos en condiciones teóricas y metodológicas para realizar una investigación en otras áreas que han sido desatendidas.

2. A un investigador lo orientan la pasión por interrogar permanentemente el mundo y la necesidad de generar respuesta a las preguntas cotidianas. La pasión despierta la sensibilidad y la motivación por conocer-saber y por estrechar lazos con los otros en nuestro contexto social, histórico y cultural. Esa motivación personal debemos acompañarla con buenas herramientas teóricas y metodológicas que nos ayuden a explorar y a hacer explotar de la forma más adecuada y pertinente nuestro objeto de estudio.

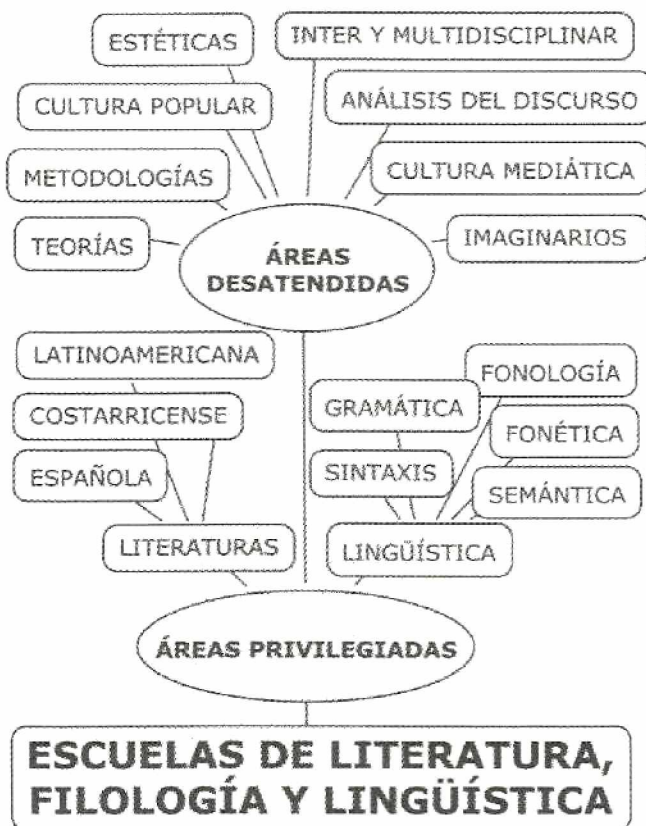


Gráfico 9: Áreas de investigación privilegiadas y áreas desatendidas. Elaboración propia.

3. Retomar los trabajos que realizamos en el proceso formativo, volver a nuestras primeras inquietudes, nuestras primeras iniciativas, nuestros primeros pasos, reevaluarlos para ver si los podemos reencauzar con nuestra nueva manera de ver, de percibir y de evaluar los fenómenos. A lo mejor encontremos en ellos el germen, la semilla de una investigación, como me sucedió cuando era estudiante de grado y de posgrado: mi primer trabajo en literatura latinoamericana fue sobre “El matadero” y el primero en literatura española fue sobre el *Lazarillo*. Ambos trabajos terminaron en tesis: una de grado y otra de posgrado.

4. La importancia de revisar los estudios precedentes o estado de la cuestión radica en tres aspectos:

- Pueden darnos información referente a los resultados obtenidos sobre la investigación de un determinado objeto de estudio y en particular del que hemos escogido.
- Pueden conectarnos con un determinado marco teórico.
- Pueden proveernos de una eventual metodología útil para la investigación que nos hemos propuesto llevar a cabo.

Pero también esa revisión se hace indispensable por otras dos razones:

- Sin el examen de la literatura que se ha escrito sobre el tema no podemos darnos cuenta de la novedad, del aporte, de la originalidad y de la importancia que tiene nuestro trabajo para el área en que nos ubicamos.
- Tampoco podemos expresar la justificación académica que requiere toda investigación.

Todo esto tiene que ver con que nuestra investigación debe estar situada en el marco de la bibliografía científica existente en nuestra área de conocimiento. Al conocer ese marco de conocimiento anterior se reducen las posibilidades de repetir lo que hayan hecho y dicho sobre un fenómeno otros estudiosos y se garantiza que nuestro trabajo es importante para otros y que aporta algo nuevo a la comunidad académica (Ver King, Keohane y Verba 1994: 27).

Todo esto pone de manifiesto que investigar no es una tarea solitaria, sino que se alimenta de lo que otros investigadores nos han legado: “Aun cuando parezca que trabajamos solos, en realidad caminamos sobre las huellas de otros, beneficiándonos de su obra, sus principios y sus prácticas” (Booth, Colomb y Williams 2001: 91). Como investigadores siempre queremos estar asesorados, guiados y apoyados en las mejores fuentes, en los mejores estudiosos, en los más autorizados.

En la revisión del Estado de la cuestión, se trata de hacer un examen crítico de lo planteado por otros investigadores con tal de detectar:

- Guiños, insinuaciones, sugerencias, vectores de nuevas investigaciones.
- Fallos de índole teórico, metodológico, conceptual, sesgo de implicaciones sociales e ideológicas, mala construcción, delimitación, recolección del objeto de estudio.
- Puntos en disputa, controversiales y que ameriten un nuevo punto de vista para poner de relieve otro aspecto no sacado a flote por los estudiosos anteriores.

Cualquiera de estos aspectos debe ser aprovechado para generar una mejor percepción, una mejor comprensión e interpretación del objeto de estudio que hayamos escogido. *Nos podemos adherir a los aciertos y distanciarnos o polemizar de los desaciertos de otras investigaciones.* Por esa razón se requiere leer con criterio las fuentes consultadas y no asentir gratuitamente ante las afirmaciones, argumentaciones o resultados planteados por cualquier estudioso, ostente la autoridad académica que sea. *Ninguna investigación busca posicionar, entronizar y adorar las propuestas de ningún estudioso. Pretende crear criterio, razonar, producir lecturas argumentadas, fundamentadas y valederas hasta que aparezca otro lector, otro estudioso y ponga en tela de juicio nuestras premisas, nuestros enfoques y nuestros resultados.* Como sostiene Boris Eichenbaum: “No existe ciencia acabada. La ciencia vive venciendo errores y no estableciendo verdades” (1970: 22).

Para resumir lo planteado sobre el Estado de la cuestión:

- Nos dice qué se ha dicho sobre el objeto de estudio.
- Nos señala con qué Teoría y Metodología ha sido abordado.
- Nos permite saber qué no se ha dicho hasta el presente sobre nuestro objeto de estudio.

Esta última parte es de suma importancia porque:

- Nos coloca en la frontera del conocimiento sobre un determinado objeto o fenómeno de la realidad social, histórica y cultural.
- Nos ubica ante los problemas abiertos o las perspectivas futuras que todo trabajo académico ofrece al plantear sus conclusiones.

- Nos permite examinar lo que otros han dicho o dejado de decir sobre nuestro objeto de estudio y posibilita un autoexamen, un cotejo entre los resultados que se han producido y los que hemos detectado que se pueden producir con la lectura-análisis que llevamos hecha de nuestro objeto de estudio.

5. Una vez que tenemos el objeto de estudio, revisado el estado de la cuestión y escogido el aparato crítico, estamos en condiciones de formular las preguntas o problemas que pretendemos resolver con la investigación. Nos podemos formular dos tipos de problemas: a) los generales y b) los específicos.

Las preguntas de investigación deben tener como mínimo dos variables: una variable independiente (causa) y otra variable dependiente (efecto). De este modo evitaremos las preguntas tipo sondeo de opinión o cuestionario-encuestas, como explicamos en el Cuadro 4. Los problemas deben dar pie a la búsqueda dentro del objeto de estudio, guardar relación con el aparato crítico y ser evaluables. Ejemplos:

- 1) ¿Qué visión genera *La Nación* del rock pesado en los últimos diez años en Costa Rica?
- 2) ¿Cuál es la función asignada a la cultura popular en las canciones de Rubén Blades?
- 3) ¿Qué función cumple el cuerpo en los textos de Quino en relación con lo político, lo económico y lo ideológico?
- 4) ¿Cuál es la imagen que genera el yo de sí mismo y la que produce del tú en la poesía social de Debravo y Azofeifa?
- 5) ¿Cuáles son los recursos retóricos y estilísticos movilizados por el discurso parlamentario en las discusiones de las leyes sobre inmigración centroamericana?

CÓMO NO DEBEN FORMULARSE LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

A la hora de formular los problemas debemos evitar plantearlos de las siguientes maneras:

5.1. Con preguntas que den pie a tres posibles respuestas: SI, NO y NR. Ejemplos: ¿Son sesgadas las noticias de *La Nación*? ¿Tienen algún interés los periodistas de quedar bien con los anunciantes de un medio? ¿Existe alguna relación entre titulares y cuerpo de la noticia?

5.2. Con preguntas que supongan un dilema o que nos coloquen ante alternativas o encrucijadas. Ejemplos: ¿El racismo une o separa las sociedades? ¿Es ventajoso o desventajoso vivir en una sociedad discriminatoria? ¿El capitalismo resuelve o agudiza la situación de miseria de los pueblos?

5.3. Con preguntas que indaguen sobre los estados mentales de las personas. Ejemplos: ¿Cómo ideó Hitler la matanza de los judíos? ¿Qué piensa el costarricense cuando genera un chiste sobre o contra los nicaragüenses? ¿Cómo funciona la mente de una persona homofóbica?

5.4. Con preguntas que de antemano prejuzguen, presupongan, evalúen o devalúen, califiquen o descalifiquen el objeto de estudio antes de analizarlo e interpretarlo. Ejemplos: ¿Cuáles estereotipos utiliza *La Nación* para manipular los afectos y sentimientos de los costarricenses en relación con los estadounidenses? ¿Por qué las imágenes sangrientas, dolorosas y trágicas provocan una compulsión de consumo de medios en las sociedades occidentales?

5.5. Con preguntas que, por incluir una variable en su formulación, resultan muy generales, carentes de delimitación y pueden dar pie a generalidades sobre el tema. Ejemplos: ¿Qué son los medios masivos? ¿Qué es la educación? ¿Qué es la literatura? ¿Qué es la lingüística? ¿Qué es el racismo?

5.6. Finalmente, con preguntas que, por el tipo de verbo que utilizan, demandan de averiguaciones, experimentaciones, mediciones y evaluaciones que están fuera del alcance de los métodos cualitativos utilizados en las ciencias humanas y sociales. Ejemplos: ¿Cómo influyen las noticias de *La Nación* sobre el 11 de setiembre en la percepción y representación de los otros? ¿Cuál es el impacto o efecto de las imágenes y representaciones que trasmite *La Nación* sobre los atentados del 11 de setiembre en la concepción que tienen los costarricenses sobre los musulmanes? Es como preguntar en el ámbito de la literatura: ¿Cómo influye Harry Potter en la imaginación y creatividad de niños, niñas y jóvenes?

Cuadro 4: Cómo NO deben formularse problemas de investigación. Elaboración propia.

6. La hipótesis es una respuesta tentativa o anticipada únicamente al problema general. Los problemas específicos se quedan sin hipótesis y sirven para guiar u orientar lo que se pretende alcanzar con la realización de la investigación. Existe una estrecha relación entre problema general, objetivos e hipótesis:

- El problema representa lo que no sabemos sobre un determinado fenómeno.

- Los objetivos corresponden a lo que se espera lograr con la investigación sobre ese fenómeno.
- La hipótesis es nuestra posible respuesta al problema general formulado sobre el fenómeno.

La hipótesis, como enunciado afirmativo o negativo, anticipa la respuesta al problema general. Debe cubrir las mismas variables y los mismos conceptos del problema formulado. Su extensión no es mayor a una oración y puede ser ampliada, explicitando los alcances implícitos que subyacen en el enunciado breve. Si el problema es:

¿Cuál es la función del intertexto bíblico en relación con la construcción de las categorías espaciales, temporales y de personajes en los textos latinoamericanos sobre la dictadura?

Una hipótesis podría ser:

El intertexto bíblico redimensiona las categorías espaciales, temporales y de personajes en los textos latinoamericanos sobre el dictador al romper la linealidad de los hechos narrados, reinstalar los acontecimientos en espacios y tiempos cuya referencialidad es libresca y al otorgarle al dictador y a quienes están bajo su dominio características propias de una divinidad que se relaciona de manera todopoderosa y omnisciente con sus criaturas¹⁷.

7. Existen objetivos general y específicos. Tienen que ver con las metas que nos proponemos alcanzar con la investigación, son controlables por el investigador en el sentido de que se pueden evaluar: quien investiga debe darse cuenta, debe saber si alcanzó a cumplir los objetivos formulados o si no se lograron cumplir. Helio Gallardo ha establecido la diferencia entre objetivos, fines y efectos de la investigación, tal como lo resumimos en el Cuadro 5:

17 Esta hipótesis ya la hemos demostrado en “El matadero”, *El Señor Presidente*, *El otoño del patriarca* y *Yo el supremo*. El lector puede consultar los artículos que he publicado al respecto y mi libro *Los rituales del poder* en el que constantemente hago relaciones y alusiones a los textos latinoamericanos sobre el dictador. ↙

OBJETIVOS, FINES Y EFECTOS DE LA INVESTIGACIÓN: DIFERENCIAS		
OBJETIVOS	FINES	EFECTOS
Metas perseguidas y conseguidas al interior de la investigación.	Metas que se logran con la investigación: aquello para lo cual puede ser empleada.	Resonancias de la investigación, repercusiones que acarrear los resultados.
Son metas deseadas, planeadas y buscadas por el investigador.	No están controlados por la teoría y el método.	No dependen de la voluntad o planeamiento del investigador (Gallardo 1991: 150-151).

Cuadro 5: Diferencia entre objetivos, fines y efectos de la investigación. Elaborado a partir de Gallardo (1991).

Mientras que los problemas se formulan de forma interrogativa, los objetivos se plantean de forma infinitiva: averiguar, analizar, establecer, explicar. Incluyen los mismos enunciados presentes en los problemas, dada la estrecha relación entre problemas y objetivos. El objetivo general es una formulación en infinitivo del problema general, así como los objetivos específicos son una formulación infinitiva de los problemas específicos. Si mi pregunta general es:

¿Cuál es la función del intertexto bíblico en relación con las categorías espaciales, temporales y de personajes en los textos latinoamericanos sobre la dictadura?

La formulación del objetivo general quedaría así:

Determinar la función que cumple el intertexto bíblico en la construcción del espacio, el tiempo y los personajes en los textos latinoamericanos sobre el dictador.

8. Existe una estrecha relación entre los problemas específicos, los objetivos específicos y los capítulos de que va a constar la investigación. Esa relación pone de manifiesto la coherencia, la unidad y el orden lógico y sistemático de la estructuración, desarrollo y exposición de la investigación. Esto quiere decir que el problema específico uno debe guardar relación conceptual con el objeti-

vo específico uno y con el capítulo uno, de igual manera los demás problemas, objetivos y capítulos, tal como se presenta en el Cuadro 6:

RELACIÓN ENTRE PROBLEMAS, OBJETIVOS Y CAPÍTULOS DE LA INVESTIGACIÓN			
PROBLEMAS	Primer problema específico.	Segundo problema específico.	Tercer problema específico.
OBJETIVOS	Primer objetivo específico.	Segundo objetivo específico.	Tercer objetivo específico.
CAPÍTULOS	Primer capítulo del desarrollo.	Segundo capítulo del desarrollo.	Tercer capítulo del desarrollo.

Cuadro 6: Relación entre problemas, objetivos y capítulos.
Elaboración propia.

De esta manera, cuando elaboramos el *esquema capitular* podemos dar una visión global de cómo está organizada nuestra investigación, de qué tratará en cada capítulo, qué problema busca responder y cuál objetivo pretende alcanzar. Estamos partiendo de un mínimo de problemas, de objetivos y de capítulos. Otras investigaciones son más ambiciosas y se plantean más problemas, y más objetivos que se buscan responder y alcanzar en un número mayor de capítulos.

9. Hemos adelantado que la formulación de los problemas de investigación no se puede hacer con preguntas donde intervenga una sola variable y que tanto los objetivos como la hipótesis deben contener las mismas categorías y variables del problema general. Conviene que nos refiramos brevemente al problema de las variables: qué son, cuáles son los tipos y cómo se relacionan con el problema, los objetivos y la hipótesis.

Las variables tienen que ver con las cualidades por medio de las cuales se puede observar y medir los fenómenos que estudiaremos. Importa determinar sus relaciones, dado que las variables tienen la capacidad de asumir distintos valores (Tamayo 2004: 150). Las variables tienen que ver con aquellos elementos del fenómeno que son susceptibles de variación. Según el mismo Tamayo, existen tres tipos de variables, según su relación: independiente, dependiente e interviniente. Veamos cada una.

La variable independiente es la que afecta, condiciona o funge como causa de. Se le llama también antecedente. “Se presenta como causa y condición de la variable dependiente” (Tamayo 2000; 112)¹⁸.

La variable dependiente es afectada, condicionada o determinada por la variable independiente. Se le llama también variable efecto: “Se presenta como consecuencia de una variable antecedente, es el efecto producido por la variable que se considera independiente” (Tamayo 2000: 113).

La variable interviniente tiene que ver con cualquier factor que se interpone “entre la variable independiente y la dependiente” (Tamayo 2000: 113) Participa con la variable independiente y condiciona a la variable dependiente a modo de interferencia.

Sostiene Tamayo que “las variables no son inherentemente dependientes o independientes. Así, una variable que en un estudio puede aparecer como dependiente, en otro puede aparecer como independiente” (Tamayo 2000).

Pongamos un ejemplo que nos ayude a ver cómo se presentan estas variables en la formulación de un problema de investigación:

CAUSA Efecto
¿Cuáles son los factores socioculturales que limitan-obstaculizan el acceso de las mujeres a los puestos de poder?

En este problema encontramos las tres variables que hemos explicado:

- La independiente: conformada por los “factores socioculturales”, los cuales funge como la CAUSA.
- La dependiente: constituida por “el acceso de las mujeres a los puestos de poder”, que vendría a ser el EFECTO.
- Las intervinientes: dentro de las cuales podemos mencionar la condición social, el grado de escolaridad, la situación profesional, los prejuicios y estereotipos, el patriarcado, etc. Esto es lo que se va a observar y medir.

Veamos un ejemplo en el que la variable independiente del problema anterior pasa a ser una variable dependiente en el siguiente problema:

Efectos CAUSA
¿Cuáles son los cambios socioculturales derivados del acceso de las mujeres a los puestos de poder?

18 “A la variable independiente también se la conoce como variable explicativa, y mientras que a la variable dependiente se la conoce como variable explicada. Esto significa que las variaciones en la variable independiente repercutirán en variaciones en la variable dependiente” (http://es.wikipedia.org/wiki/Variable_independiente).

Nótese que en esta redacción del problema, primero aparecen los EFECTOS (cambios socioculturales) y después la CAUSA (acceso de la mujer a los puestos de poder). Lo que en el primer problema se nos presentaba como causa (factores socioculturales) ahora se nos proponen como efectos: el acceso de las mujeres a los puestos de poder genera cambios socioculturales.

Existe una estrecha relación entre las variables, el problema general, los objetivos y la hipótesis, por las siguientes razones que ya hemos explicado en otra parte:

- a) El problema debe plantearse con dos variables como ^{informativo} mínimo.
- b) Los objetivos deben formularse en infinito, teniendo en cuenta los mismos componentes de los problemas.
- c) La hipótesis debe dar respuesta al problema general según las coordenadas que éste contenga.
- d) “El problema es el punto de partida de las hipótesis” y su formulación siempre toma en cuenta el aparato crítico desde el que vamos a abordar el objeto de estudio (Hernández en Buendía y otras 2000: 24)¹⁹.

10. En un curso de Humanidades el tiempo que tenemos para realizar un diseño y la tesina son cuatro meses. Para una licenciatura, maestría o doctorado son dos años. Una vez que nos hemos decidido trabajar un determinado tema-problema, es preciso elaborar un mapa sobre lo que hay que hacer y distribuir las tareas en el tiempo de que disponemos. No hacer las cosas en su debido momento trae consecuencias negativas en varios niveles:

- Físico-emocional: produce cansancio y estrés.
- Moral: genera sentimientos de culpa y de irresponsabilidad.
- Académico: no rinde los frutos deseados y se puede obtener una mala nota.
- Ético-profesional: la calidad de los resultados no es la misma porque todo se hace de prisa y sin poca posibilidad de análisis, interpretación y profundización.

Para tener una idea de cómo programar las actividades a realizarse en cuatro meses para la elaboración de un Diseño, en el Cuadro 7 proponemos un ejemplo en el que las Tareas serán los Pasos de la investigación. El Paso 1 es la Inquietud temática, de ahí saltamos al Paso 4: revisión del Estado de la cuestión. Regresa-

19 Sostiene la misma autora: “El proceso de generación de la hipótesis no sólo define el problema de investigación de una forma más clara y concisa, sino que limita el ámbito de la investigación. Las hipótesis se definen en el contexto de las variables, las definiciones operacionales y las condiciones. Los problemas de investigación y las hipótesis no se plantean en el vacío, sino que tienen lugar en la teoría o en la práctica educativa” (Hernández en Buendía y otras 2000: 24).

mos a los Pasos 2 y 3: Objetivos e Hipótesis; seguimos con los Pasos 5 y 6: Teoría-Metodología y Esquema capitular, para desembocar en los Pasos del 7 al 10: Investigación diagnóstico, Conclusiones preliminares, Referencias bibliográficas y Anexos. El tiempo restante queda para ultimar detalles, asumir las sugerencias del tutor y prepararse para la Exposición oral del Diseño.

PASOS DE LA INVESTITACIÓN	MES 1			MES 2			MES 3			MES 4				
Paso 1	X													
Paso 4		X	X	X										
Pasos 2-3					X									
Pasos 5-6						X	X	X						
Pasos 7-10									X	X	X	X		
Detalles y exposición											X	X	X	X

Cuadro 7: Cronograma de investigación (1). Elaboración propia.

¿Cuándo podemos decir que estamos listos para comenzar una investigación académica? Cuando sabemos sobre qué trabajar (OBJETO DE ESTUDIO), a cuáles preguntas buscarles respuestas (PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN), cuáles estrategias teóricas y metodológicas utilizar (APARATO CRÍTICO), qué metas alcanzar (OBJETIVOS) y qué respuestas esperar (HIPÓTESIS). Esto nos distancia de Carlos Sabino cuando plantea que lo básico de un anteproyecto de investigación lo constituye la triada: planteamiento del problema, objetivos e hipótesis (Sabino 2000: 127). A nuestro juicio, se requiere de un cuarto elemento que sirva como herramienta teórico-metodológica para visualizar el objeto de estudio y ejecutar el análisis de dicho objeto. Este aparato crítico y analítico, además, nos permitirá dar respuesta a lo que no se sabe o no se comprende suficientemente, alcanzar las metas y la explicación del problema. Ver Gráfico 10.

Lo que resta es formular el Diseño que será evaluado por el cuerpo académico de la Escuela respectiva. Los pasos y el orden para elaborar ese Diseño se explicarán en el siguiente capítulo.

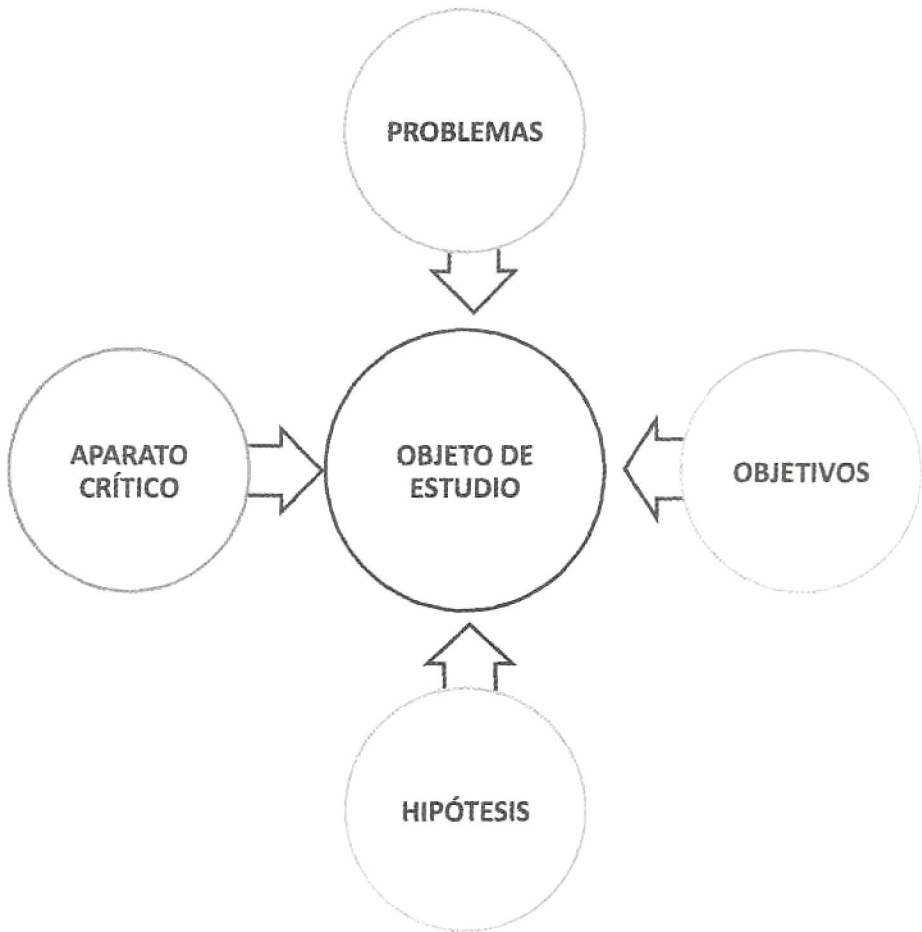


Gráfico 10: Pilares de una investigación. Elaboración propia.

CAPÍTULO 5

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

No existe el diseño ideal que responda a todas las necesidades del investigador en un momento concreto. La elección que el investigador haga del diseño debe hacerlo (sic) en (sic) base a aquel que mejor le ayude a resolver su problema de investigación.

Fuensanta Hernández Pina

Una cosa es el *orden natural* para realizar una investigación y otra la *forma* en que deben ser dispuestos los pasos en el Diseño o Plan de investigación²⁰: unas son las Etapas del proceso investigativo y otros los Pasos del plan que se entrega a la institución evaluadora. Con el recorrido trazado en el Capítulo 4 estamos listos para elaborar nuestro Diseño: ahora contamos con todos los elementos y les podemos dar el orden lógico requerido. De eso se encargará este capítulo que, además, explicará los aspectos que no hayan sido tocados. Esta última incursión abonará el terreno para la formulación de nuestro Diseño de investigación.

Dentro del campo de la investigación, diseño es definido como:

la estructura a seguir en una investigación ejerciendo el control de la misma a fin de encontrar los resultados confiables y su relación con los interrogantes surgidos de la hipótesis problema. // Constituye la mejor estrategia a seguir por el investigador para la adecuada solución del problema planteado (Tamayo 2004: 41)²¹.

20 El DRAE define *diseño* como “traza o delineación”, “proyecto o plan” y “descripción o bosquejo verbal de algo”. Diseño es sinónimo de “plan” y “proyecto”. El mismo DRAE define *plan* como “intención o proyecto” y “escrito en que sumariamente se precisan los detalles para realizar una obra”.

21 Según Tamayo, el diseño supone un grado más de precisión que el proyecto, ya que define este último como “propuesta de estudio o de investigación científica dentro de un campo *vagamente definido* y que se presenta como posible de realizar” (Tamayo, 2004: 119. El destacado es nuestro).

El diseño de investigación debe dar una imagen clara sobre cuál es el tema, cuál es el problema, cuáles los objetivos, cuál la hipótesis, cuál el conocimiento del que se parte, con cuál aparato crítico se pretende abordar el objeto de estudio para producir nuevos resultados, cómo estará organizada la investigación, en cuánto tiempo se llevará a cabo y los gastos que ella deparará. El diseño configura lo que va a ser y cómo va a ser ejecutado en el proceso de la investigación. Con el diseño dibujamos el recorrido que llevaremos a cabo, las etapas en que lo dividiremos y los pasos que ejecutaremos en la búsqueda de respuesta a los problemas planteados. La finalidad del diseño es ordenar de modo sistemático los pasos a seguir en el proceso investigativo. Como señala Walker, el diseño debe servirnos de herramienta para organizar nuestro material, no ser un obstáculo al desarrollo de la investigación (2000: 199).

5.1. Pasos del diseño de investigación

Después del título, doce son los *pasos básicos* que conforman el diseño de una investigación académica, como los muestra el Cuadro 8:

PASOS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN		
PASOS	ASPECTOS QUE COMPRENDEM	PREGUNTAS A QUE REMITEN
1. Tema-problema	<ul style="list-style-type: none"> ·Delimitación: espacial, temporal, temática y teórica. ·Justificación: académica y grupal-personal. ·Problematización: general y específica. 	<ul style="list-style-type: none"> ·¿Cuál es el tema a tratar? ¿Qué aspecto interesa? ¿Por qué es necesario e importante investigar este tema? ¿Cuáles problemas busca resolver?
2. Objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> ·General ·Específicos 	<ul style="list-style-type: none"> ·¿Cuáles objetivos pretende alcanzar?
3. Hipótesis.	<ul style="list-style-type: none"> ·Respuesta preliminar y tentativa al problema general. 	<ul style="list-style-type: none"> ·¿De cuál respuesta preliminar se parte?
4. Estado de la cuestión.	<ul style="list-style-type: none"> ·Qué se ha dicho sobre mi tema-problema. ·Con qué aparato crítico ha sido abordado. ·Cuál es el vacío de conocimiento existente. 	<ul style="list-style-type: none"> ·¿Cuál es la frontera de conocimiento, hasta dónde han llegado los estudios previos?

5. Aparato crítico	·Marco teórico. ·Metodología.	·¿Con cuál aparato crítico se busca iluminar el objeto?
6. Esquema capitular.	·Perfil de lo que se va a tratar en cada capítulo. ·Punteo de lo que el lector encontrará en las partes de la investigación.	·¿Cómo vamos a estructurar la investigación? ¿En cuántos capítulos?
7. Desarrollo.	·Capítulo 1. ·Capítulo 2. ·Capítulo 3.	·¿Qué se busca realizar en cada uno de los capítulos?
8. Conclusiones.	·Síntesis de los principales hallazgos. ·Polémicas o adhesiones a otros resultados. ·Problemas abiertos a futuros investigadores. ·Señalar si se demostró o se descartó la hipótesis.	·¿A qué hallazgos arriba la investigación? ¿Cuál ha sido el aporte del estudio? ¿Qué ha quedado sin resolver? ¿Qué pasó con la hipótesis?
9. Referencias bibliográficas.	·En orden alfabético. ·Según lo estipulado por algún Manual: MLA o APA.	·¿Cuáles fueron las fuentes consultadas?
10. Anexos.	·Instrumentos: encuestas, entrevistas... ·Documentos: cartas, leyes, mapas, fotografías...	·¿A qué otros documentos echó mano el estudio?
11. Presupuesto.	·Desglose de posibles gastos.	·¿Cuánto cuesta realizar la investigación?
12. Cronograma.	·Tareas a realizar en el tiempo estipulado.	·¿En cuánto tiempo se realizará?

**Cuadro 8: Pasos que comprende el Diseño de investigación.
Elaboración propia.**

Agreguemos algunas explicaciones que aún no han sido externadas sobre estos pasos.

5.1.1. El tema-problema

Para elegir un tema-problema debemos tener presente tres aspectos básicos: su delimitación, su justificación y su problematización.

La delimitación se refiere al corte, linde o frontera que debe establecerse para cualquier tema-problema que se elija, para evitar que sea demasiado general, inabarcable, intratable e inacabable la investigación y para poder producir conocimiento en sectores concretos de las áreas de estudio. *La delimitación se hace en cuatro aspectos fundamentales: temático, temporal, espacial y teórico*, como muestra el Cuadro 9:

ASPECTOS DE LA DELIMITACIÓN DEL TEMA			
Temático	Temporal	Espacial	Teórico
Se explicitará qué parte en específico de la problemática interesa investigar.	Se indicará el período, la época, los años, los meses que abarcará la investigación.	El problema debe delimitarse geográficamente. Indicarse el espacio que abarcará.	Se explicitará el tipo de estudio, tipo de análisis, con qué teórica se relaciona

Cuadro 9: Aspectos que comprende la delimitación del tema-problema.
Elaboración propia.

La delimitación pretende responder a las preguntas: ¿en qué aspecto (lo temático), en qué momento (lo temporal), en qué lugar (lo espacial) y con qué enfoque (lo teórico) se va a centrar la investigación? El orden en que se enuncien puede ser cualquiera. Por ejemplo:

Análisis semiótico (lo teórico) de las noticias sobre el atentado del 11 de setiembre (lo temático) publicadas en el periódico costarricense La Nación (lo espacial) del 12 al 26 de setiembre del 2001 (lo temporal).

La justificación tiene que ver con las razones por las cuales es válido y necesario realizar la investigación sobre el tema y el objeto de estudio seleccionados. Responde a la pregunta: ¿por qué es válido y necesario producir conocimiento sobre este sector de la realidad, sobre este fenómeno, sobre este objeto de estudio, sobre este tema? Busca convencer académicamente a los lectores o destinatarios de la investigación sobre:

- ✓ • la novedad de la investigación
- ✓ • la pertinencia teórica y metodológica
- ✓ • la validez y
- ✓ • la necesidad de producir conocimiento nuevo en esta área.

Existen dos tipos de justificaciones: una académica y otra individual o grupal.

La justificación académica se deriva del examen crítico que hagamos del Estado de la cuestión en donde se pudo haber hallado:

- ✓ • vacío de conocimiento en un sector de la realidad
- ✓ • anomalía en la selección o recolección de la muestra
- ✓ • corpus insuficiente
- ✓ • teoría y metodología desfasadas y
- ✓ • resultados poco convincentes.

La justificación personal o grupal tiene que ver con las posibilidades que tiene quien o quienes realicen la investigación de producir conocimiento en el sector de la realidad escogido como objeto de estudio. Se refiere al interés por aportar conocimiento nuevo, examinar un nuevo corpus, utilizar un nuevo aparato crítico con el fin de aportar resultados nuevos y convincentes o por lo menos abrir posibilidades de visualizar nuevos problemas que antes no se tenían en la agenda de la comunidad académica. Ese interés debe respaldarse con el conocimiento de nuevas teorías y metodologías o las habilidades para poder afrontar de forma creativa la realidad que se va a estudiar.

La redacción de ambas justificaciones puede hacerse de la siguiente forma:

La literatura que existe sobre la cobertura periodística de los acontecimientos del 11 de setiembre del 2001 ha centrado su atención en los aspectos políticos, económicos, morales y religiosos del fenómeno del terrorismo, dejando de lado los aspectos socio e interculturales referentes al problema de la identidad y de la alteridad. El tema de la construcción del yo y del otro en la prensa nacional y en particular en *La Nación* ha sido escamoteado por los estudiosos. A la fecha existe un vacío de conocimiento sobre este problema.

Por esta razón es que nos hemos propuesto, mediante el uso del instrumental teórico y metodológico del Análisis Crítico del Discurso y de la Sociosemiótica, averiguar cómo se lleva a cabo esa construcción, cuáles son las estrategias retóricas y estilísticas que se emplean y cuál es el sistema de valores asignado por los medios al yo de la cultura crisiano-occidental-capitalista y al otro de la cultura musulmán-oriental-no capitalista. Centramos nuestra atención sólo en *La Nación*.

c) La *problematización* se refiere a las preguntas que intentaremos responder con la investigación. *Para investigar no basta con tener un tema: es necesario formular una pregunta o un problema*²². La pregunta o problema se formula a partir de los *datos que conocemos* sobre un fenómeno, una situación, un acontecimiento con el fin de *dar con los elementos que ayuden a obtener la respuesta que desconocemos*. Las preguntas orientarán de manera productiva la dirección de la búsqueda. Deben explicitar los elementos relevantes y las condiciones en las que podrán ser solucionadas: “el problema queda rigurosamente formulado cuando se explicitan las relaciones específicas en las que él se torna más potente para producir la respuesta” (Samaja 1993: 242).

¿CÓMO FORMULAR PREGUNTAS SIGNIFICATIVAS?

Juan Samaja recomienda tener en cuenta los siguientes procedimientos para formular preguntas significativas:

- 1 Poner por escrito todas las formas posibles de interrogación que expresen las maneras cómo se ha llegado a comprender el problema con los restantes elementos del contexto en que aparece el problema.
- 2 Reagrupar y resumir dichos interrogantes hasta alcanzar unas pocas fórmulas que expresen de manera depurada el sentido del problema planteado (Samaja 1993: 243).

Cuadro 10: Cómo formular preguntas significativas.

Elaborado a partir de Samaja (1993).

Cuando se formula un problema no sólo se debe tener en cuenta los *requisitos formales de rigor* (clara definición del alcance de sus términos, delimitación, posibilidad de ser traducido a categorías susceptibles de tratar empíricamente), sino que también “debe comunicar con claridad y precisión lo que se concibe como la manera más potente de interrogar el objeto. El problema queda formulado cuando se logra expresar mediante fórmulas que exponen en detalle cuáles son los hechos, los nexos o procesos que siguen siendo aún desconocidos o contradictorios o paradójicos en un cierto campo de objetos” (Samaja 1993: 243). Una pregunta clara, precisa y completa debe contener los elementos o variables que se pretenden investigar conforme el aparato crítico a utilizar.

22 Una cosa es el tema (La alteridad en el periódico *La Nación*) y otro el problema al que le pretendo conseguir respuesta mediante el análisis de las noticias sobre los atentados del 11 de setiembre (¿Cuál es el tratamiento que hace *La Nación* del otro y del yo en las noticias sobre los atentados del 11 de setiembre del 2001?).

En una investigación se formulan dos tipos de problemas: general y específicos. El problema general es la pregunta global a la que le buscaremos dar respuesta. Es el problema generador de la investigación y es el orientador de toda la búsqueda y pesquisa que hagamos en el objeto de estudio. Se asumen como preguntas de investigación aquellas formuladas con dos o más variables, que involucren procesos de búsqueda, de relación, de implicación, de inferencia, de diferenciación, de analogía, de correspondencia. Ejemplo de problema general en el área de la literatura costarricense:

- *¿Cómo se lleva a cabo la construcción del yo y del otro en los textos de la saga bananera de la literatura costarricense?*

Para este problema general podemos plantear los siguientes problemas específicos:

- ¿Cuáles valores son asignados al yo y al otro en los textos de la saga bananera?
- ¿A qué recursos retóricos y estilísticos o sistemas de representaciones se echa mano para la construcción del yo y del otro en los textos de la saga bananera?
- ¿Cuál es la relación del texto y su contexto social, histórico y cultural en lo referente al tipo de imágenes y representaciones utilizadas para la construcción del yo y del otro en esos mismos textos?

Estos problemas específicos centran su atención en los componentes o variables del problema general y procuran operativizar las tareas programadas por dicho problema. Dirigen la búsqueda hacia el **CÓMO SE LLEVA A CABO LA CONSTRUCCIÓN DEL YO Y DEL OTRO**: por medio de la asignación de valores, recurriendo a imágenes y representaciones con alguna relación con el contexto histórico, social y cultural. Es una búsqueda abierta y ninguna de las respuestas pueden ser SI, NO, NR, como adelantamos²³.

23 Algunos manuales de metodologías de la investigación proponen ejemplos de problemas cuyas respuestas pueden ser SI, NO, NO SÉ, NR: “¿El aprendizaje cooperativo produce mejores resultados en la capacidad del aprendizaje de los alumnos que una enseñanza tradicional? ¿Existe alguna diferencia en el enfoque de aprendizaje en función del género?” (Hernández en Buendía y otras 2000: 11-12).

CÓMO DEBEMOS FORMULAR LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Booth, Colomb y Williams sugieren las siguientes formas para plantear preguntas de investigación:

- 1 Elaborar preguntas que analicen el tema en sus diversas partes y evalúe las relaciones existentes entre ellas.
- 2 Formular preguntas que identifiquen al tema como un componente funcional de un sistema mayor.
- 3 Plantear preguntas que traten el tema como una entidad dinámica que cambia con el tiempo, como algo con su propia historia.
- 4 Construir preguntas que identifiquen al tema con un episodio de una historia mayor.
- 5 Hacer preguntas de modo que definan el rango de variación, en qué se parecen y en qué se diferencian sus instancias.
- 6 Formular preguntas que coloquen al tema en una categoría mayor de cosas similares.
- 7 Plantear preguntas en relación con el valor de utilización del tema.
- 8 Elaborar preguntas en relación con el valor de las partes del tema y sus características (Booth, Colomb y Williams 2001: 60-62).

Cuadro 11: Cómo formular problemas de investigación. Elaborado a partir de Booth, Colomb y Williams (2001).

5.1.2. Los objetivos

Los objetivos son las metas que se pretenden alcanzar con la investigación. Los hay general y específicos. El objetivo general es una formulación en infinitivo del problema general. Contiene todas las categorías y variables analíticas propuestas en dicho problema. Un ejemplo de objetivo general para el problema general sobre la construcción del yo y del otro en la literatura de la saga bananera sería:

- *Analizar la forma en que se lleva a cabo la construcción del yo y del otro en los textos de la saga bananera de la literatura costarricense.*

Los objetivos específicos formulan en infinitivo lo expresado en los problemas específicos. Ellos también deben contener las categorías y variables que consti-

tuyen las preguntas específicas de la investigación. Una traducción a objetivos específicos de los problemas específicos señalados antes, sería la siguiente:

- Reconstruir el sistema de valores asignados al yo y al otro en los textos de la saga bananera costarricense.
- Poner de manifiesto los recursos retóricos y estilísticos y el sistema de representaciones tomados en cuenta para la construcción del yo y del otro en los textos de la saga bananera costarricense.
- Establecer la relación del texto y su contexto social, histórico y cultural en lo referente al tipo de imágenes y representaciones utilizadas para la construcción del yo y del otro en esos mismos textos.

De las seis áreas cognitivas en que se agrupan los objetivos, nos interesan aquellas que tienen que ver con la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis²⁴. El Cuadro 12 engloba las seis áreas cognitivas y los diferentes objetivos que se formulan:

ÁREAS COGNITIVAS Y VERBOS APROPIADOS		
ÁREAS COGNITIVAS	QUÉ PERSIGUEN	EJEMPLOS
CONOCIMIENTO	Se refieren a la memorización de datos específicos, principios, generalizaciones, métodos y procesos.	Definir, enumerar, describir, nombrar, mencionar, identificar, citar.
COMPRENSIÓN	Expresan la capacidad para captar el sentido directo de una comunicación.	Explicar, interpretar, representar, traducir, reconocer formular, comparar.

24 Para consultar la taxonomía de Bloom completa, está disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>. Vienen suficientes ejemplos y explicaciones de cómo se utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje. También podemos consultar los artículos “Cómo se establece el propósito de los objetivos de aprendizaje”, en <http://www.eduteka.org/ListaVerbos.php3> y “La taxonomía de Bloom para la era digital”, disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.

APLICACIÓN	Capacidad para utilizar el material aprendido en situaciones nuevas en situaciones nuevas y concretas.	Aplicar, resolver, desarrollar, demostrar, elaborar, utilizar, realizar, preparar...
ANÁLISIS	Capacidad para subdividir el material en sus partes para entender su	Diferenciar, distinguir, inferir, concluir, seleccionar descomponer, contrastar, examinar
SÍNTESIS	Capacidad para juntar las partes que forman un nuevo todo.	Elaborar, diseñar, construir, crear, organizar
EVALUACIÓN	Sirven para juzgar el valor del material para un propósito determinado.	Juzgar, criticar, cuestionar, valorar, defender, estimar. (Bloom y otros 1974)

Cuadro 12: Áreas cognitivas para formular objetivos. Elaborado a partir de Bloom (1974).

5.1.3. La hipótesis

Siempre que nos planteamos un problema de investigación tenemos por adelantado una serie de conjeturas que funcionan como respuesta preliminar a esa interrogante. Esas conjeturas son las que llamamos hipótesis: “La hipótesis de trabajo es una proposición que da una respuesta tentativa a un problema en la fase de planteamiento de la investigación” (Cardoso y Pérez 1976: 397)²⁵. Esa respuesta anticipada que damos al problema general supone otros conocimientos también hipotéticos o derivados del marco teórico y metodológico que tenemos en mente utilizar para abordar el objeto de estudio sobre el cual nos hemos formulado el problema. La hipótesis es una respuesta tentativa porque:

- A la hora de formularla no estamos seguros de que sea cierta la respuesta o la explicación que damos a la pregunta.
- Es apenas una proposición que propone o afirma algo.

25 Las hipótesis son “explicaciones tentativas del fenómeno investigado formuladas a manera de proposiciones”; “son proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre dos o más variables y se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados” (Hernández, Fernández y Baptista 1991: 76 y 77).

- No necesariamente es verdadero aquello que proponemos: puede o no serlo, puede o no alcanzarse a confirmar con la investigación (Hernández, Fernández y Baptista 1991: 76).

Existe una estrecha relación entre problema, hipótesis, objetivos, estado de la cuestión y aparato crítico, tal como explicamos en el Capítulo 4. Una vez que tenemos una inquietud temática y un posible problema de investigación, nos abocamos a revisar el Estado de la cuestión. Esa revisión nos ayudará a familiarizarnos con el problema y a replanteárnoslo de una manera más precisa si ya tenemos el enfoque desde el cual vamos a visualizarlo. Una vez que tenemos claro el problema podemos formularnos la respuesta tentativa, o sea, la hipótesis, y los objetivos que esperamos alcanzar con la investigación.

La forma como nos planteemos los problemas orientará el tipo de respuesta que se nos pueda ocurrir. Un problema bien formulado presupone un conocimiento anticipado con el cual podemos elaborar una respuesta provisional a dicho problema. Esa respuesta debe guardar dos tipos de coherencia: una con el problema planteado y otra con el conocimiento considerado hasta ahora bien fundamentado.

La hipótesis puede ser confirmada, rechazada-cuestionada o reformulada por el proceso de investigación. De ese modo pasamos de una respuesta provisional o tentativa a una respuesta fundamentada, argumentada y ejemplificada con el análisis e interpretación del objeto de estudio. En principio, todo proceso investigativo, por haberse dado inicio con la formulación de una pregunta, presupone una hipótesis: si tenemos problemas de investigación, debemos tener respuesta tentativa, esto es, hipótesis.

Melissa Walker propone cuatro preguntas que nos pueden servir para verificar nuestra hipótesis:

1. ¿Qué esperábamos encontrar cuando comenzamos la investigación?
2. ¿Qué fue lo que al final hallamos?
3. Si lo esperado y lo hallado son diferentes, ¿qué nos llevó a cambiar de idea?
4. Si lo esperado y lo hallado son iguales, ¿qué evidencia ignoramos que pudiera habernos sugerido una conclusión diferente? (Walker 2000: 192)²⁶.

26 Hernández cita los cuatro criterios que a juicio de Borg y Gall deben cumplir las hipótesis: a) deben expresar relación entre variables, b) deben estar basadas en la teoría o en la práctica, c) deben ser contrastables empíricamente, d) deben ser claras y sencillas en su definición (en Buendía y otras 2000: 16).

5.1.4. El estado de la cuestión

Ninguna investigación académica parte de cero, sino que se apoya en el trabajo y en el conocimiento producido por otros investigadores. La investigación no es un oficio de solitarios, aislados e incommunicados, sino de personas, equipos y grupos que buscan en distintas partes y de distinto modo respuesta a problemas que sus contextos sociales, históricos y culturales les demandan. A estas personas, equipos y grupos los une, no sólo el deseo de encontrar una comprensión o explicación a un fenómeno, sino también las metodologías, las teorías y el cuerpo de conocimiento que la comunidad científica ha producido a lo largo de la historia y ha legado a la humanidad por medio de artículos, tesis y libros.

Por eso, a la hora de emprender un proceso de investigación sobre un determinado tema, es necesario saber qué han dicho otros, cómo lo han dicho, cuáles herramientas teóricas y metodológicas han utilizado para analizar e interpretar un determinado objeto de estudio. El Estado de la cuestión es la revisión de la literatura que se haya escrito sobre nuestro tema-problema. Nos indica “cuál es la situación del conocimiento en el momento de iniciar la investigación” (Gallardo 1991: 49)²⁷. Esa revisión nos permitirá detectar una situación problemática que nadie haya advertido o también hallar un punto que genera polémica sobre un determinado objeto de estudio: con otro aparato crítico podemos entrar a terciar en la discusión para generar más argumentos en pro o en contra de los puntos de vista ya vertidos. Pero lo más importante de la revisión del estado de la cuestión es detectar el vacío de conocimiento que con nuestra investigación queremos subsanar o aportar algo original y significativo.

Existen dos tipos de Estado de la cuestión: global y local. Si nos proponemos estudiar lo planteado por *La Nación* sobre los acontecimientos del 11 de setiembre, no sólo debe interesarnos lo dicho por los estudiosos sobre ese fenómeno en el periódico escogido por nosotros (la cuestión local), sino también lo analizado por otros en relación con otros periódicos del mundo sobre esos mismos acontecimientos (la cuestión global).

Local no quiere decir de nuestro entorno, sino referido al objeto de estudio particular que hemos elegido y en concreto al tema de nuestro interés: qué se ha dicho sobre cómo aborda el periódico costarricense *La Nación* los atentados del 11 de setiembre. Quienes lo hayan abordado pueden o no estar ubicados en el lugar donde circula el medio informativo: por ejemplo, un mexicano preocupado por analizar cómo ha sido la cobertura de los atentados en los principales

27 En la literatura escrita sobre nuestro campo de estudio “se concentran los éxitos y fracasos, la información y las perspectivas que han aportado diversos investigadores... El conocimiento de estas publicaciones permite al investigador evitar la repetición innecesaria de un trabajo que se ha realizado antes, basarse en uno ya existente y, a la vez, le brinda la posibilidad de aportar algo nuevo” (APA 2010: 9. Los destacados son míos).

diarios de Centroamérica. Y global no quiere decir la totalidad espacial-temporal-temática, sino otros objetos de estudio con las mismas características del nuestro, de entornos próximos o lejanos a nosotros: cómo han sido abordados los acontecimientos del 11 de setiembre por la prensa española, francesa, inglesa, o cómo son representados los árabes por la prensa europea, por ejemplo.

Pongamos un ejemplo del área de la literatura: si estoy interesado en analizar la función de la risa en el *Lazarillo de Tormes*, puedo proceder de la siguiente manera:

- Tomar como Estado de la cuestión *global* todo lo dicho sobre la picaresca y, por ende, todo lo dicho sobre el *Lazarillo*.
- Tomar como Estado de la cuestión *local* sólo aquellos estudios que se han referido a mi tema-problema: qué han dicho los estudiosos sobre la función de la risa en el *Lazarillo*.

¿Por qué es importante revisar y atender el Estado de la cuestión global? Porque en los estudios sobre objetos ajenos al nuestro podemos encontrar pistas teóricas, metodológicas y temáticas que nos pueden guiar para elaborar nuestro enfoque, afinar nuestros problemas y justificar nuestra investigación. No nos interesan los objetos de estudio en sí, sino los resultados, los procedimientos de análisis, las sugerencias y las posibilidades de hallar las mismas o diferentes respuestas en nuestro objeto de estudio²⁸.

El *Estado de la cuestión local* es la revisión de lo que se ha dicho sobre nuestro objeto de estudio y particularmente sobre el periodo, los acontecimientos, el problema que nos hemos planteado y las categorías que nos hemos propuesto revisar. Esos estudios anteriores debemos someterlos a un examen riguroso para evaluar sus alcances, su pertinencia, su solidez, su fundamentación. La importancia, la novedad y la trascendencia de nuestra investigación dependerá de que acudamos a revisar las fuentes más acreditadas: es fundamental que nuestro trabajo “se apoye en las fuentes más autorizadas” que tengamos a nuestra disposición (Walker 2000: 122). Por esta razón, no podemos dedicarnos a transcribir resultados de manera acrítica por el mero prurito de que los lectores se den cuenta de que leímos y consultamos una larga lista de autores, ni tam-

28 Si me propongo un tema como “visión de la prensa escrita nacional sobre el rock”, debo interesarme por aquellos estudios sobre ese fenómeno en la prensa de otros países. Eso me permitirá: a) poner de manifiesto el interés que ese fenómeno suscita en investigadores de otros lados; b) destacar la diferencia de enfoque y de resultados; y c) resaltar desinterés que genera este fenómeno entre los estudiosos locales.

poco reseñar cualquier comentario de cualquier fuente. Es imperativo rodearse de los mejores estudiosos y de las fuentes más serias, confiables y accesibles²⁹.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y SUS TIPOS	
ASUNTO	QUÉ COMPRENDE
ESTADO DE LA CUESTIÓN	Revisión de la literatura existente sobre nuestro tema-problema. Interesa poner de manifiesto tres puntos: <ul style="list-style-type: none"> · Qué se ha dicho sobre mi tema-problema. · Con qué aparato crítico ha sido abordado. ·Cuál es el vacío de conocimiento existente hoy.
CUESTIÓN LOCAL	Investigaciones realizadas por otros sobre nuestro tópico o problema concreto. Como nuestro interés es encontrar un vacío de conocimiento, conviene leer este estado de la cuestión local de forma minuciosa por dos razones: <ul style="list-style-type: none"> · Necesitamos encontrar líneas de investigación que aún no se hayan tocado. · Ocupamos trozos o aparatos críticos que nos ayuden a enfocar en nuestra perspectiva.
CUESTIÓN GLOBAL	Investigaciones realizadas en nuestro medio o en medios ajenos sobre objetos de estudios parecidos al nuestro. Se recurre a él cuando no existe estado de la cuestión local. Este estado nos puede facilitar: <ul style="list-style-type: none"> · Esclarecimiento de nuestro problema. · Pautas teóricas y metodológicas. · Replicar investigaciones en y con otro objeto de estudio de nuestro contexto próximo.

Cuadro 13: Estado de la cuestión y sus tipos. Elaboración propia.

Siempre encontraremos puntos de vistas con los que no concordaremos y tendremos que mantener una distancia, una reserva o un cuestionamiento

29 No pueden tomarse como fuentes serias las lecturas y los comentarios aparecidos en los medios masivos. Además de carecer de un aparato crítico y de ser la expresión propagandística o condenatoria de los fenómenos sociales, históricos y culturales, este tipo de discurso está lleno de impresiones, apreciaciones y valoraciones carentes de objetividad, seriedad y fundamentación (son prejuiciosas y estereotipadas). Para lo único que puede servir este tipo de *material* es para convertirlo en objeto de estudio, pero jamás como fuentes autorizadas sobre los fenómenos. Si no encontramos ningún estudio sobre nuestro objeto de investigación, jamás nos puede consolar recurrir a lo que se ha dicho en los periódicos.

que debemos poner en evidencia en el momento en que asumimos los planteamientos y a la hora de redactar nuestras conclusiones (tipo de conclusión polémica). Habrá otros resultados con los que nos identificaremos o con los que estaremos medianamente de acuerdo. Eso debe quedar claro en el momento en que transcribimos sus ideas y cuando redactamos las conclusiones (tipo de conclusión confirmativa, correctiva o aditiva, que añade enmiendas a los resultados anteriores).

No es suficiente constatar que se haya dicho sobre el objeto de estudio escogido para nuestra investigación. Es necesario examinar qué tan profundos, qué tan acertados, qué tan coherentes son esos resultados. Es probable que en ese examen encontremos algún punto que pueda ser cuestionado y del cual se pueda levantar una propuesta de estudio o un problema específico. A la hora de examinar los conocimientos que se tienen sobre el objeto también podemos darnos cuenta de que existen zonas muy abordadas, zonas menos frecuentadas y zonas que han quedado intactas en un objeto de estudio. Tal vez en esas zonas poco exploradas demos con un punto titilante que llame nuestra atención y del cual podamos extraer una propuesta de investigación. Ese punto visible para nosotros es probable que nadie más haya reparado en él y se convierta en la zona que nos propongamos analizar en una futura investigación³⁰. Esos diferentes grados de asedios y profundización de un objeto los representamos en el Gráfico 11.

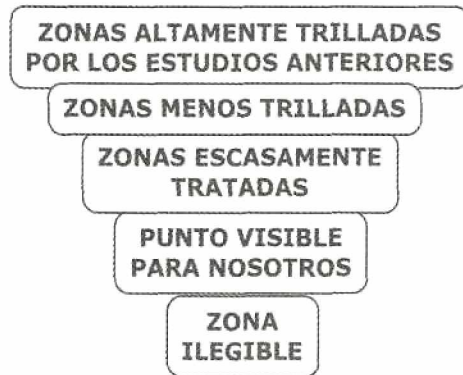


Gráfico 11: Zonas de asedio a un objeto de estudio. Elaboración propia.

30 Estos planteamientos son deudores de los aportes de Van Dijk y de Barthes. Van Dijk plantea que el texto es como iceberg: posee una zona visible, perceptible para cualquiera, y otra invisible o sumergida, perceptible sólo para quienes puedan leer sus niveles implícitos (Van Dijk 1997). Por su parte, Barthes señala que todo texto se reserva una parte de sentido que no alcanza a ser percibida ni atrapada por el lector, es lo que llama la zona ilegible. Ese sector ilegible se queda titilando en el fondo y atrapa a nuevos lectores que, después de interpretarlo, dejarán otro sector no perceptible, pero titilante (Barthes 1984).

Dar con ese punto titilante supone que el examen del Estado de la cuestión lo hacemos parejo con la exploración y comprensión que tengamos de nuestro objeto de estudio, esto es, de la mano de nuestro aparato crítico. Cuanto más profunda es nuestra lectura, más exigente nos pondremos a la hora de examinar el Estado de la cuestión: “Cuanto más aprendemos sobre un tema, estaremos en mejores condiciones de juzgar el valor de las fuentes” (Walker 2000: 122). No por eso vamos a resolver todos los problemas que hasta la presente no se han ni planteado ni resuelto sobre el objeto de estudio. Siempre quedará una zona ilegible, visible tal vez para otros en otro momento.

Lo más recomendable es proponerse un tema-problema sobre un objeto del que ya tengamos lecturas, teorías, metodología y sobre el que ya poseamos una comprensión e interpretación que proponer como posible respuesta a la pregunta que nos planteemos. De esta manera, la revisión del Estado de la cuestión adquiere un atractivo particular debido a la serie de expectativas que llevamos. Mientras leemos lo que otros han escrito sobre nuestro objeto de estudio, esperamos que:

- Se nos aclare más la percepción que tenemos sobre el objeto.
- Se nos confirme la línea de lectura que teníamos.
- Se propongan otras interpretaciones que podamos cuestionar y refutar desde nuestro enfoque teórico-metodológico.
- Se haya omitido esa lectura para nosotros tener una justificación para asumirla como proyecto de investigación.
- Podamos justificar académicamente con certeza y seguridad nuestra investigación sobre ese tema-problema en el objeto de estudio escogido.

5.1.5. Aparato crítico

Toda investigación académica tiene como propósito básico escoger un tema, establecer un objeto de estudio, elegir un aparato crítico que nos ayude a asediarlo e interrogarlo para producir conocimiento nuevo o para poner en evidencia la insuficiencia de la teoría o la inoperancia de la metodología.

Mientras la Teoría nos brinda la perspectiva, la Metodología nos proporciona los instrumentos para recoger la muestra y los procedimientos de análisis con que asediaremos nuestro objeto. Por esta razón, el diseño de investigación debe ir acompañado de una investigación diagnóstico, una incursión somera en el análisis e interpretación del objeto de estudio, para poner de manifiesto la viabilidad de la teoría y la metodología escogidas.

El Aparato crítico es como el puente que nos permite acceder al Objeto de estudio de dos momentos: primero, lo ilumina para que podamos visualizarlo, comprenderlo, describirlo-analizarlo y explicarlo; segundo, nos ayuda a formular, replantear y esclarecer los problemas, los objetivos y la hipótesis que nos hallamos formulados sobre el objeto. El Gráfico 12 sintetiza estos dos momentos.



Gráfico 12: Funciones del Aparato crítico ante el Objeto de estudio. Elaboración propia.

Todo esto quiere decir que siempre nos acercamos al mundo, a la realidad, a los fenómenos a través de lentes proporcionados por las visiones de mundo que consumimos de nuestro entorno sociocultural. En el caso del ámbito académico, las teorías y las metodologías elaboradas por las diferentes disciplinas son nuestros lentes

a través de los cuales visualizamos y formulamos preguntas. El aparato crítico nos ayuda a observar el objeto de estudio desde diferentes ángulos y acecharlo-asediarlo con múltiples procedimientos. Una vez realizada esa observación y esos asedios al objeto de estudio podemos formular, desde ese aparato crítico, los problemas, los objetivos y la hipótesis.

El Aparato crítico está constituido por la Teoría y la Metodología. Veamos por separado cada uno de estos componentes.

5.1. 5.1. Teoría

Enfoque, perspectiva y punto de vista son los nombres que se le dan al Marco teórico. Tiene que ver con la visión conceptual desde la cual vamos a abordar el objeto de estudio. Como nadie mira desde una neutralidad o asepsia los fenómenos sociales, históricos y culturales, sino siempre desde una perspectiva ideológica, para la elaboración de una investigación académica es necesario escoger una perspectiva desde la cual abordar el fenómeno. La teoría es una es-

pecie de anteojo, pero no ojeras, que nos ayuda a tener una mayor comprensión de los fenómenos. En el marco teórico confluyen las teorías, los conceptos y los conocimientos que como investigadores requerimos para describir, explicar y predecir objetivamente nuestro objeto de investigación en su estado histórico, actual y futuro (Dieterich 1999: 81).

En el apartado del Diseño llamado Marco teórico podemos incluir:

- *Marco contextual o antecedentes históricos*: desde cuándo, cómo se originó y se manifestó el fenómeno que vamos a abordar, cuáles fueron las causas.
- *Marco o referente conceptual*: cuáles son los puntos de referencia, categorías y conceptos capitales que ayudan a enmarcar el estudio.
- *Teoría propiamente dicha*: cómo se articulan todos los elementos para describir, explicar y predecir el fenómeno³¹.

Si deseamos abordar el problema de “La construcción del yo y del otro nicaragüense en las noticias de sucesos del *Diario Extra* en los últimos diez años”, debemos circunscribir la descripción y la explicación del fenómeno en el tiempo para poder tener una visión más completa de la situación presente. Esos antecedentes históricos ayudarán a entender las relaciones conflictivas, exclusivas y excluyentes de los nacionales hacia sus vecinos del norte: desde cuándo, por qué razones, cómo se manifestaron las primeras diferencias y qué consecuencias han tenido para la cultura, la identidad y el tipo de relaciones entre ambos países hoy. Esto es lo que se llama el marco histórico, *marco contextual* o *antecedentes históricos*.

Para elaborar un marco o *referente conceptual* debo detectar cuáles son los tópicos imbricados en el problema que he planteado. Para el caso del yo y del otro nicaragüense en *Diario Extra*, existen dos variables: una tiene que ver con identidad (imagen del yo e imagen del otro) y la otra tiene que ver con medios masivos como formadores de identidad (Diario Extra). Debo sospechar y demostrar que existe una estrecha relación entre estas dos zonas conceptuales (Identidad y Cultura de masa), debo averiguar cómo se relacionan y darle una

31 Según Guillermo Briones, estos tres elementos se distinguen por sus contenidos y por sus niveles de elaboración: las proposiciones del Marco teórico “*suelen tener una mayor consistencia lógica*”, de tal modo que el problema resulta como derivado o deducido de ese conjunto conceptual”; el Marco de Antecedentes “*proporcionan un contexto de referencia del problema a investigar*”, mientras que el Marco Conceptual es “*una elaboración conceptual del contexto en el cual se considera el problema*”: “Se podría decir que este marco es una especie de teorización, sin grandes pretensiones de consistencia lógica entre las proposiciones que la componen, aun si utiliza conceptos de alguna teoría existente” (Briones 1992: 34-36. Los destacados son nuestros).

exposición coherente a su amalgama. Lo que resulte de esa relación es lo que llamaremos Teoría o Marco teórico: no sólo explicará el fenómeno de la identidad con sus componentes (mismidad y alteridad), sino que también expondrá la forma en que la identidad se construye social y culturalmente, las instancias que intervienen en esa formación y el papel específico que cumplen los aparatos ideológicos del Estado y los medios de información masiva. La Teoría tratará de ver todos estos aspectos de una manera unitaria, coherente y compacta.

Las funciones de la teoría son prácticamente tres:

- Describir: definir el fenómeno, cómo es, cómo está constituido, cómo se caracteriza, condiciones en que se presenta y maneras en que puede presentarse.
- Explicar: qué funciones cumplen, qué sentidos generan, por qué se da tal o cual comportamiento, cómo se relacionan u oponen los elementos que la constituyen, razones por las cuales se da ese tipo de comportamiento.
- Predecir: cómo se comportaría el fenómeno si cambiaran las condiciones actuales, si lo viéramos dentro de otro contexto social, histórico y cultural (Hernández, Fernández y Baptista 1991: 41-42).

Debe existir una estrecha relación entre la descripción, la explicación y la predicción emanada de la Teoría.

Las teorías de mayor perspectiva son aquellas que puedan explicar una mayor cantidad de fenómenos y admitir un mayor número de aplicaciones. Por ejemplo, para los fenómenos relacionados con la producción signico-cultural, la semiótica es la teoría más completa para abordar fenómenos y productos de esa naturaleza, al centrar su atención en el estudio de los sistemas de signos y ver al ser humano como el productor y generador de signos y estar envuelto en una red simbólica.

Cuando una teoría no es suficiente para describir y explicar el fenómeno se puede echar mano de otras teorías que ayuden a su mejor descripción, explicación y predicción, siempre y cuando no se presenten contradicciones internas entre esas teorías³². Se pueden dejar pasar por alto las contradicciones entre las

32 Por ejemplo, analizar un texto desde la estilística tradicional y la teoría del texto: la primera llama "influencia" a la presencia de textos y discursos en el texto que analiza, mientras que la segunda concibe ese fenómeno como relaciones intertextuales e interdiscursivas, gracias al carácter polifónico y dialógico del texto. La contradicción entre ambos enfoques radica en que el primero mira la "influencia" como externa al texto y a la concepción semiótica del productor, mientras que la segunda lo mira como un fenómeno interno, propio de todo proceso de escritura, según el cual ningún texto se escribe a partir de cero, sino que asume la tradición cultural y textual previa, dentro de la cual produce calcos, ironías, parodias, carnavalizaciones, subversiones y perversiones.

teorías si aquellas son secundarias. El investigador o el equipo de investigadores pueden, a partir de una serie de trozos de teorías, armar su propio marco teórico. Los límites de una teoría pueden ser subsanados con el recurso a otra³³. Un resumen de las funciones de la teoría queda expuesto en el Cuadro 14:

FUNCIONES DE LA TEORÍA		
Describir	Explicar	Predecir
Define cómo es el fenómeno, cómo está constituido, cómo se caracteriza, condiciones en que se presenta y cómo podría presentarse.	Qué funciones cumple, sentidos que genera, por qué se dan tales o cuales comportamientos, cómo se relacionan u oponen sus componentes, las implicaciones derivadas.	Cómo se comportaría el fenómeno si cambiaran las condiciones actuales, si lo vemos dentro de otro contexto social, histórico y cultural.

Cuadro 14: Funciones de la Teoría. Elaborado a partir de Hernández, Fernández y Baptista (1991).

5.1.5.2. Metodología

La metodología es la reflexión que hacemos sobre las técnicas y los métodos que vamos a utilizar en la investigación. Conviene dejar claro por qué razón es oportuno recurrir a tales o cuales procedimientos para poner en marcha nuestro trabajo. Como la metodología comprende las técnicas y los métodos, son necesarias algunas aclaraciones sobre ambos aspectos para que no confundamos unas con otros³⁴.

5.1.5.2.1. Técnicas

Las técnicas son los instrumentos con que vamos a recoger información de campo y procesar la información bibliográfica o documental.

33 Véase lo que apunta José Pablo Netto: “Todas las teorías tienen sus límites, todas las teorías tienen sus fronteras... Es necesario distinguir el carácter relativo del conocimiento teórico: todo conocimiento teórico es relativo, es ampliable, es corregible. No es definitivo” (Netto 2005: 41).

34 Muchos manuales de metodología son los responsables de esta confusión. Por ejemplo: “cabe interpretar que el ‘método’ de recolección de datos se relaciona, sobre todo, con las herramientas de recolección de datos, o con lo que nosotros denominamos técnicas” (Blaxter, Hughes y Tight 2000: 90). En un área como la lingüística, por ejemplo, existen manuales con el nombre de metodologías, pero lo que uno encuentra es una serie de técnicas para recoger información (Ver Hernández 2005 y Jiménez 2007).

Sirven para *recoger* información de campo: el censo, la encuesta, el sondeo, la entrevista, la fotografía, la grabación, la transcripción, la filmación, la historia de vida, el grupo de discusión, el cuestionario estructurado y semiestructurado, la teorización anclada, la codificación, la semántica cualitativa y la semántica cuantitativa son técnicas para recoger información. Lo recopilado por estas técnicas se convierte en un DATO que requerirá después de un método para su análisis e interpretación. Como sostiene Carlos Sabino: “esa información no nos ‘habla’ por sí misma; no es capaz por sí sola de darnos las respuestas deseadas hasta tanto no se efectúe sobre ella un trabajo de análisis e interpretación” (Sabino 1995: 150).

Dentro de las técnicas que nos sirven para *procesar* información bibliográfica podemos mencionar las fichas, los resúmenes, los comentarios, el análisis y las críticas. Aquí es donde conviene tener decidido cuál es el manual de estilo se va a utilizar en la investigación para ir procesando y almacenando la información de la manera más adecuada y eficaz. Por ejemplo, a la hora de tomar notas, hacer resúmenes, reportes de lectura o reseñas de un libro, debe quedar registrada toda la información referente a autor, nombre de la fuente, lugar, editorial, año y página. Si se trata de una revista: autor, nombre del artículo, nombre de la revista, volumen, número, meses, año y páginas. En el caso de un documento electrónico también debe quedar registrada la dirección de la Web, la fecha registrada del documento y la fecha cuando fue accedido. El Cuadro 15 nos da una visualización de ambas técnicas:

LAS TÉCNICAS Y SUS TIPOS	
TÉCNICAS PARA RECOGER INFORMACIÓN DE CAMPO	TÉCNICAS PARA PROCESAR INFORMACIÓN DOCUMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> ·Encuesta ·Entrevista ·Censo ·Sondeo ·Fotografía ·Grabación ·Filmación ·Historia de vida ·Grupos de discusión o Grupos focales 	<ul style="list-style-type: none"> ·Fichas ·Resúmenes o reseñas ·Comentarios ·Análisis ·Críticas ·Reporte ·Etc.

Cuadro 15: Técnicas para recoger y procesar información.
Elaboración propia.

5.1.5.2.2. Métodos

1

2

Los métodos tienen que ver con la manera como se realiza algo, el conjunto de procedimientos o pasos que se utilizarán en el análisis e interpretación del objeto de estudio o de los datos arrojados por las técnicas de recolección de información³⁵. Dichos procedimientos deben explicitarle al lector cómo hacer para analizar tal o cual fenómeno, cuáles son los pasos a seguir para ejecutar el análisis del objeto de estudio: qué se hace primero y cómo, qué se hace después y cómo, y para qué se ejecutan esos pasos, qué se pretende encontrar en cada movida que hagamos. Es como un juego de ajedrez: no se mueve una pieza sin saber cuál será el resultado o la consecuencia de dicha movida.

Proceder con método permite ser sistemático, seguir un orden lógico y coherente que impide que nos abismemos o andemos dando tumbos de un lado a otro y sin norte preciso. El método nos orienta, nos dice cómo proceder, qué hacer en cada paso. Quien sigue un método está menos propenso a extraviarse en su recorrido y tiene más seguridad de llegar a alguna parte: Pero “Quien estudia y trabaja sin método es como un navegante sin brújula” (Bavaresco 1979: 17).

El material, el corpus, la muestra o el objeto de estudio puede ser analizado con dos tipos de métodos: los cuantitativos y los cualitativos. Dentro de los métodos cuantitativos podemos mencionar los estadísticos o frecuenciales que nos sirven para elaborar tablas, cuadros y gráficos en los que se analiza el porcentaje, las variables, las variantes. El resultado al que se arriba es una cifra porcentual, una cantidad.

Esos cuadros y gráficos deben ser interpretados a partir de un método cualitativo. La finalidad de los métodos cualitativos es buscar una reformulación, explicación y teorización de los fenómenos. El resultado al que se arriba no es nunca una cantidad, sino una cualidad, una dimensión, una extensión, una conceptualización del objeto. Quien investiga hace pasar al fenómeno por una serie de operaciones y manipulaciones por medio del método y las estrategias de análisis seleccionados para hacer que surjan las significaciones que hará comprensibles al lector. Se parte del presupuesto epistemológico de que se deben ver los fenómenos humanos como fenómenos de sentido que pueden ser comprendidos por medio de esfuerzos intelectuales de parte de quien investiga y de la naturaleza del fenómeno. Quien investiga participa activamente en el manejo del instrumento de recogida de datos, debe reflexionar e intervenir directamente para orientar el análisis en procura de la comprensión del fenómeno,

35 Método es definido como: “1. Modo de decir o hacer con orden. 2. Modo de obrar o proceder. 3. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” (DRAE).

para captar su sentido. El dato o fenómeno escogido debe ser reconocido como tal por los actores sociales a los que se dirige la investigación (Mucchieli 2001).

Las investigaciones cualitativas están signadas por las siguientes características:

- Concibe la investigación desde la óptica de la comprensión.
- Aborda el objeto de estudio de manera abierta y amplia.
- La recogida de datos se efectúa mediante instrumentos que no implican ninguna cuantificación.
- Da lugar a un análisis cualitativo de los datos en el que las palabras son analizadas directamente por otras palabras, sin pasar por una operación numérica.
- Desemboca en un relato o en una especie de teoría (Mucchieli 2001: 174).

La relación que se establece con el objeto de estudio, desde el punto de vista epistemológico, es:

- Holista: pretende tomar en cuenta la totalidad de la situación estudiada.
- Próxima: distancia reducida con respecto al fenómeno con el fin de llegar a un conocimiento primero y personal del fenómeno.
- Directa: la mediación con los sujetos de estudio se efectúa la más de las veces a través del lenguaje común, sin medios técnicos.
- Interpretativa: trata de indagar los sentidos, las vivencias y los acontecimientos.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación cualitativa resulta pertinente porque es:

- Comprensiva: privilegia la descripción de los procesos por encima de la explicación de las causas; la profundidad de los análisis por encima de la multiplicación de los casos; la riqueza de los datos por encima de la precisión de las medidas.
- Inductiva: la comprensión del fenómeno estudiado se destaca progresivamente a través del contacto prologado de la situación y en ausencia de *a priori* normativos.

- Recursiva: las etapas de su desarrollo pueden ser retomadas todo lo a menudo que se quiera o todo lo que se necesite para la comprensión del objeto de estudio.
- Flexible: el proceso no queda codificado de manera rígida y puede adaptarse a los eventos del descubrimiento (Mucchieli 2001: 242)³⁶.

Esto nos lleva a dejar más clara la diferencia epistemológica de las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales, que se relacionan respectivamente al paradigma científico positivista y al paradigma comprensivo, respectivamente.

La meta de las ciencias naturales es explicar la causalidad. Su método experimental debe responder a criterios precisos de rigor, objetividad, cuantificación y coherencia interna. Supone que la ciencia debe ser objetiva y debe partir de reglas y procedimientos estrictos. “La observación sistemática, la medida y la repetitividad de los hechos van a permitir explicar los fenómenos y formular las leyes que lo rigen. Desde este punto de vista, el dato no es problemático, pues el ‘hecho’ es una realidad. Existe independientemente de la persona que lo percibe” (Mucchieli 2001: 243). Por tanto, el observador tiene que abstraerse completamente de su subjetividad, ser neutral y exterior al mundo que analiza³⁷. Este paradigma construye variables independientes y dependientes para luego examinar las relaciones que las vincula en un contexto de causalidad.

En cambio, la meta de las ciencias sociales y humanas es comprender el sentido y el alcance de los fenómenos sociales, históricos y culturales. “Esta comprensión implica participar en la vida y en la cultura de los actores, ponerse en su lugar para comprender cómo y por qué actuaron de tal manera, recreando la situación y las condiciones en las cuales se llevaron a cabo dichas acciones” (Mucchieli 2001: 91). Se toma en cuenta la complejidad de las situaciones, sus contradicciones, la dinámica de los procesos y el punto de vista de los actores. El sujeto es quien crea y constituye la realidad. Subraya la importancia de la subjetividad en la aprehensión de los conocimientos: la realidad pasa a través del filtro de las creencias, los valores y las finalidades. Establece las bases del objeto construido. Puede ser utilizada en una investigación disciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar. Trabaja con hipótesis de trabajo y no con hipótesis formales y a sus a priori teóricos les concede sólo un valor instrumental:

36 Otra caracterización que se le da a la investigación cualitativa tiende a resaltar las siguientes cualidades: “comprensiva, holista, inductiva, naturalista, ecológica, humanista, empíricamente anclada, particularmente adecuada para el análisis fino de la complejidad, cercana a las lógicas reales, sensible al contexto en el que se desenvuelven los acontecimientos estudiados, atenta a los fenómenos de exclusión y marginación” (Mucchieli 2001: 175).

37 Esa supuesta objetividad está marcada discursivamente con el uso del impersonal para referirse a las tareas ejecutadas por el analista: no se dice “observaremos” o “analizaremos”, sino “se observará” o “se analizará”.

“modelos, teorías y resultados de investigaciones anteriores se presentan como otras tantas gafas potencialmente cegadoras ante un mundo del que se podría velar la racionalidad efectiva por haberlo sometido a una explicación previa” (Mucchieli 2001: 246). Como la investigación cualitativa se sitúa en el nivel del cuadrante inducción/construcción del ciclo científico, requiere de una ‘actitud’ nueva. El Cuadro 16 ofrece una síntesis de ambos paradigmas.

PARADIGMAS DE LAS CIENCIAS	
Paradigma positivista: investigación cuantitativa	Paradigma comprensivo: investigación cualitativa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de ciencias naturales. 2. Preocupada por: objetividad, generalizabilidad, reproductividad. 3. Lógica de la verificación 4. Se sabe con certeza lo que será significativo. 5. Contexto planeado 6. Control de variables <i>a priori</i>. 7. Puede establecer relaciones causales y correlacionales. 8. Procedimientos codificados y fijos. 9. Sublimación (o negación, según el punto de vista) de la complejidad. 10. Los datos son considerados como discretos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de las ciencias sociales y humanas. 2. Objetividad, generalizabilidad, reproductividad son secundarias. 3. Lógica del descubrimiento. 4. A priori, todo puede ser significativo. 5. Contexto captado. 6. Control <i>a posteriori</i> de las variables. 7. Interés por la ‘causalidad’ local, circular y simbólica. 8. Procedimientos variables. 9. Comprensión y presentación de la complejidad. 10. Los datos son considerados “ricos” (Mucchieli 2001: 176).

Cuadro 16: Paradigmas positivista y comprensivo. Elaborado a partir de Mucchieli (2001).

5.1.6. Esquema capitular

Consiste en hacer un perfil de los capítulos de que va a contar la investigación, qué va a tratarse en cada uno de ellos, a qué problema busca dar respuesta y qué objetivo pretende cubrir, como explicamos en el Capítulo 4. Se trata de un punteo básico de los contenidos que poseerá cada capítulo para que el lector

tenga una idea de lo que hallará en ellos. Puede utilizarse una nomenclatura decimal u otra que alterne números y letras.

Ejemplo de nomenclatura decimal:

1. Valores referidos a la construcción del yo y del otro
 - 1.1. Valores del yo
 - 1.1.1. Valores políticos
 - 1.1.2. Valores sociales
 - 1.1.3. Valores étnico-culturales
 - 1.2. Valores del otro
 - 1.2.1. Valores políticos
 - 1.2.2. Valores sociales
 - 1.2.3. Valores étnico-culturales³⁸.

Ejemplo de nomenclatura que alterna números y letras (alfanumérica):

II. Estrategias retóricas y estilísticas en la construcción del yo y del otro

A. Recursos retóricos y estilísticos en la construcción del yo

1. Antítesis
2. Metaforización
3. Hiperbolización de las cualidades propias
4. Atenuación de los defectos propios

B. Recursos retóricos y estilísticos en la construcción del otro

1. Antítesis
2. Metaforización
3. Hiperbolización de los defectos ajenos
4. Atenuación de las cualidades del otro.

5.1.7. Desarrollo

El desarrollo es la exposición sistematizada de los resultados del análisis e interpretación de los datos o del objeto de estudio. Se pretende ahondar cada vez más en la comprensión del objeto, buscando satisfacer las preguntas y los objetivos formulados y demostrar o refutar la hipótesis. Las estrategias expositivas deben, por todos los medios, dejar claro qué es lo que se busca, qué es lo que se obtiene, qué es lo que se demuestra y cómo los resultados van guardando coherencia en cada uno de los apartados y entre cada uno de los capítulos.

38 Los Manuales MLA y APA utilizan nomenclatura decimal. En este libro hemos seguido esa disposición decimal.

El Desarrollo comprenderá tantos capítulos como problemas específicos nos hayamos planteado. Cada capítulo debe poseer como mínimo:

- Una introducción que plantee el punto de partida, lo que se va a tratar, lo que se va a discutir y lo que se pretende alcanzar.
- Un adentramiento en la materia que se ha ofrecido tratar, los resultados que se van obteniendo, la superación de análisis anteriores que se van logrando (o su confirmación), la emergencia de nuevos problemas y de nuevas posibilidades de análisis desde otras perspectivas.
- Una conclusión parcial con los resultados hasta el momento obtenidos.

Los capítulos llevan un título acorde con los problemas y objetivos específicos que nos hemos formulado. Dichos problemas y objetivos nos ofrecen: las coordenadas, las variables conceptuales y la lógica que debe llevar el título. Veamos el siguiente ejemplo acorde con los problemas y objetivos específicos que planteados en relación con el tema de la construcción del yo y del otro en los textos literarios de la saga bananera:

Capítulo 1: VALORES QUE INTERVIENEN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL YO Y DEL OTRO.

Capítulo 2: RECURSOS RETÓRICOS Y SISTEMA DE REPRESENTACIONES UTILIZADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL YO Y DEL OTRO.

Capítulo 3: RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL YO Y DEL OTRO.

5.1.8. Conclusiones

Las conclusiones exponen los hallazgos a los que arribó la investigación en relación con los problemas, los objetivos y la hipótesis plateados. Dichos resultados pueden presentarse en tres tipos de conclusiones:

- Sintéticas: expresan, de forma sumaria, los resultados capitales a los que llegó la investigación.
- Polémicas: exponen las adhesiones o los distanciamientos hacia resultados anteriores que se terminan de confirmar o de refutar con nuestro estudio.
- Problemas abiertos o perspectivas futuras: apuntan hacia aquellos problemas que fueron surgiendo durante el proceso de investigación y que, por salirse de los formulados al inicio, quedan sin desarrollar y a la disposición de futuros investigadores.

Todo investigador debe estar pendiente de estos tres tipos de conclusiones. Particularmente de los problemas abiertos: ahí puede estar el germen de una futura investigación. Por eso, cuando leamos una tesis o estudio, es conveniente y necesario preguntarse:

- Qué se propuso averiguar. ✓
- Con cuál aparato crítico. ✓
- Cuáles fueron los resultados. ✓
- Cuáles problemas quedaron pendientes. ✓

Finalmente, las conclusiones deben explicitar si se demostró la hipótesis o si fue rechazada por la investigación. Esto forma parte de la unidad, la coherencia y la sistematicidad con que se lleva a cabo el análisis y la interpretación de nuestro objeto. Pero también tiene que ver con uno de los principios de la ética de la investigación: no se pueden falsear los datos para hacer corresponder los resultados con la hipótesis propuesta al inicio de la formulación del trabajo. ✓

5.1.9. Referencias bibliográficas

Las referencias se harán en orden alfabético por apellido de los autores y los datos se ordenarán según lo estipulado por el manual de estilo que elijamos: MLA o APA. Deberán aparecer referenciadas todas las fuentes citadas en la investigación. Esas referencias pueden también clasificarse, de las más generales a las más específicas. En el Capítulo 7 ejemplificaremos cómo se elaboran las referencias bibliográficas.

5.1.10. Anexos

Forman parte de los anexos todo material que proporcione mayor comprensión y permita conocer mejor aspectos no desarrollados dentro del cuerpo de la investigación. Pueden incluirse en Anexos:

- Documentos completos: textos históricos, leyes, artículos breves, cartas, textos literarios breves o inéditos de autores conocidos.
- Instrumentos de investigación utilizados: entrevistas, encuestas, cuestionarios, sondeos.
- Dibujos, diagramas, fotos, gráficos y tablas estadísticas.
- Glosarios.
- Cronologías de autores, producción intelectual, contexto histórico, social y cultural.

5.1.11. Presupuesto

Toda investigación tiene un costo económico que quien investiga debe asumir si no investiga con fondos de una institución, una beca o algún otro subsidio. El presupuesto dirá si estamos en condiciones materiales de llevar a cabo el estudio. Del mismo modo, si presentamos un proyecto de investigación para que sea patrocinado por una institución, dependiendo del monto, la entidad patrocinadora dirá si puede o no puede financiar el proyecto.

A la hora de elaborar un presupuesto deben tomarse en cuenta aspectos como:

- Tipo de investigación y objeto de estudio.
- Dónde se ubica el objeto de estudio.
- Viajes, giras, entrevistas, encuestas, sondeo, censo...
- Transcripción de entrevistas, tabulación y digitación de datos en matrices...
- Adquisición de materiales: libros, copias, hojas, tinta, disquete, dvd, cd, películas...
- Redacción de investigación y corrección de estilo.
- Reproducción y empaste de los ejemplares de la investigación.

5.1.12. Cronograma

Una investigación puede durar toda la vida y pasar de una generación a otra y nunca acabar. Pero dentro del ámbito académico todo tiene su plazo y debemos tomar las medidas necesarias para que las tareas asignadas obtengan los resultados en el tiempo previsto. Podemos pasar toda la vida estudiando y eso sería lo más saludable para una academia que se quiere renovada, actualizada, a la altura de los tiempos, de las teorías y las metodologías nuevas, sedienta de conocimiento con que afrontar los problemas y necesidades humanas. Pero para ganar un curso, para terminar un ciclo lectivo, para llegar al final de la carrera y graduarse debemos cumplir con tareas precisas que deben ser entregadas en tiempos precisos.

El cronograma comprenderá las etapas, las actividades y el tiempo estimado para realizarlas. *La función del cronograma es controlar qué hacer y cuándo hacerlo.* Puede utilizarse con fines evaluativos para ver el ritmo y el cumplimiento de lo planeado. Si nuestro propósito es realizar un Diseño de investigación en un curso que dura entre 16 a 18 semanas, entonces debemos saber cuántas partes tiene ese Plan para ver cuánto tiempo le dedicamos a cada una. En el Cuadro 17 reproducimos un ejemplo, que ya adelantamos en el Capítulo 4, pensado para un ciclo lectivo en el que se debe elaborar el Diseño.

TAREAS	MES 1			MES 2			MES 3			MES 4				
Paso 1	X													
Paso 4		X	X	X										
Pasos 2-3				X										
Pasos 5-6					X	X	X							
Pasos 7-10								X	X	X	X			
Detalles y exposición											X	X	X	X

Cuadro 17: Cronograma (2). Elaboración propia.

Supongamos que en el curso de Investigación concretamos nuestro Diseño y que ahora queremos llevar a cabo la investigación. Debemos encontrar un asesor o tutor que lea nuestro Plan y lo apruebe para inscribirlo en la Escuela respectiva³⁹. Una vez aprobado, debemos pensar en cuánto tiempo tomará analizar, interpretar y sistematizar los resultados de tres capítulos y las conclusiones. Además, tendríamos que pensar en la redacción del primer borrador, la revisión, la redacción del segundo borrador, su revisión, la inclusión de las correcciones para llegar a la redacción final. ¿Esas tareas cuánto tiempo demandarán? Impongámonos un año: doce meses representados en el Cuadro 18:

TAREAS	Primer cuatrimestre			Segundo cuatrimestre			Tercer cuatrimestre			Cuarto cuatrimestre				
Capítulo I	X	X												
Capítulo II			X	X										
Capítulo III				X	X									
Conclusiones						X	X	*						
Segundo borrador									X	X	X			
Versión final											X	X	X	*

Cuadro 18: Cronograma (3). Elaboración propia.

(*) Dejamos dos meses sin tareas para repensar y reordenar el mundo de las ideas que hemos barajado y para darle tiempo a la maduración de otras que nos hayan quedado en el tintero y que pudieran salir con las objeciones, inquietudes y sugerencias del tutor y los lectores.

39 Los estudiantes de Humanidades enfrentan un problema: cada ciclo supone un nuevo grupo, nuevos compañeros y diferentes docentes. Pocas veces el Diseño que elaboran en el primer Ciclo pueden ejecutarlo en el segundo, por esta razón se ven obligados a formar nuevos equipos, escoger nuevo tema y formular nuevo Diseño para realizar la investigación.

Una vez sistematizados los resultados, nada más queda esperar la aprobación por parte de los lectores y la asignación del día de la defensa pública. Para esa exposición debemos tomar en cuenta los consejos que nos dé quien nos haya asesorado, las recomendaciones de los lectores y echar mano de todo el conocimiento que hayamos adquirido y tenido que manejar en el proceso de la investigación. Para el día de la defensa debemos estar seguros de que los más enterados sobre lo que trata la investigación somos nosotros. El tribunal se encargará de buscar puntos débiles, que se hagan aclaraciones, que se les explique o resuelva alguna duda que todavía no logra la claridad necesaria, que se expongan los aportes de la investigación para el campo de estudio donde nos ubicamos, que se explicita el aporte que el estudio hace a la comunidad académica. En el Capítulo 8 señalaremos algunas pautas a tomar en cuenta en esa exposición y defensa pública de nuestro estudio.

CAPÍTULO 6

ESTADO DE LA CUESTIÓN, MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

Todo proyecto de investigación exige de quien va a abordarlo la ingente tarea de ponerse al día en lo que se sabe sobre el tema elegido.

Gonzalo Borrás Gualis

Tres de los componentes del Diseño que más problemas ocasionan a la hora formularlos y presentarlos son el Estado de la cuestión, el Marco teórico y la Metodología. Existe alguna razón por la cual solemos confundir el Estado con la Teoría, mientras que en el caso de la Metodología llegamos a creer que ésta sólo se reduce a las técnicas que utilizaremos para recoger la muestra o para procesar la información documental. A esta confusión han contribuido algunos manuales sobre investigación que circulan en nuestro medio. Este capítulo ofrece algunos elementos básicos con el fin de construir una definición y una diferenciación de cada uno de estos aspectos.

6.1. Estado de la cuestión y Teoría

Dos razones nos llevan a confundir el Estado de la cuestión con la Teoría:

- Ambos derivan de la revisión de la literatura existente.
- Ambos están centrados en el tema-problema que estudiaremos.

¿Cómo es que se han llegado a confundir estos pasos? Circulan en nuestro medio académico algunos manuales sobre investigación en los que el Estado de la Cuestión aparece como sinónimo de Marco teórico. Para Pedro Venegas, por ejemplo, el marco teórico “también se conoce con el nombre de ‘estado de la cuestión’ o ‘revisión de la literatura’” (Venegas 1986: 89). Por su parte, Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista sustituyen el Estado de la cuestión por el Marco teórico, en un capítulo cuyo nombre lo dice todo: “Elaboración del marco teórico: revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica”. Ponen de relieve que “la elaboración del marco teórico

comprende dos etapas: 1) la revisión de la literatura correspondiente y 2) la adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica” (Hernández, Fernández y Baptista 1991: 23). Según ellos, con la revisión de la literatura nos damos cuenta de “cómo ha sido tratado un problema específico”.

Estos autores no distinguen la literatura sobre el Estado y la literatura sobre el Aparato crítico. Creen que las fuentes revisadas sólo dan cuenta de aspectos teóricos. Por nuestra parte, consideramos que existen dos razones por las cuales debemos diferenciar el Estado de la cuestión de la Teoría:

- El Estado de la cuestión tiene que ver con los resultados de las investigaciones anteriores sobre un determinado tema-problema, mientras que la Teoría tiene que ver con el enfoque que esos estudios hayan tenido.
- El Estado de la cuestión demarca la frontera de conocimiento existente a la hora de comenzar nuestra investigación: nos dice qué se sabe hasta hoy sobre nuestro tema-problema, en cambio, la Teoría pone de relieve las categorías descriptivas y explicativas con que se contaba en ese momento.

¿Entonces por qué nos confundimos? Por la siguiente razón: *al revisar la literatura existente sobre el tema-problema, encontramos tanto los resultados de la investigación como el Aparato crítico (Teoría y Metodología) utilizado para abordar el objeto de estudio.* No debería existir confusión si partimos del hecho de que el Estado de cuestión reseña los resultados de la investigación y no el Aparato crítico utilizado en ella. Este Aparato crítico se toma como una referencia que, al final, nos permitirá señalar las múltiples perspectivas desde las que ha sido asediado nuestro tema-problema. Por ejemplo, si mi tema es “El racismo en la prensa escrita costarricense: el caso Canda Mairena” y el estudio más próximo a ese problema lo encuentro a nivel global en *Racismo y análisis crítico de los medios*, de Van Dijk, en el que analiza el modo en que la prensa centroeuropea aborda los inmigrantes tercermundistas, debo destacar de esta fuente cómo se pone de manifiesto ese racismo en la prensa europea. El énfasis de la reseña debe ponerse en los resultados, no en el enfoque. Ejemplo:

Aplicando el análisis crítico del discurso (ACD), Van Dijk analiza las diferentes estrategias discursivas y retóricas que la prensa europea utiliza contra los inmigrantes del Tercer Mundo. Esas estrategias son de dos tipos: las expresadas por medio de los eximentes del racismo y las sintetizadas en el cuadrado ideológico. En relación con las primeras, siempre que aparece el tema de los inmigrantes en la prensa europea,

el periodista recurre a las siguientes eximentes: a) negación aparente; b) concesión aparente; c) mitigación; d) inversión o culpabilización de la víctima y e) alarde de concesión. En relación con el cuadrado ideológico, el discurso periodístico tiende a maximizar los valores propios y mitigar las bondades de los otros y a mitigar o minimizar los defectos propios y maximizar los problemas y defectos de los otros. De esta manera, el discurso periodístico construye una imagen positiva de los centroeuropes y otra negativa de los inmigrantes (Van Dijk 2000).

En lugar de detenernos a exponer en qué consiste el ACD y cuáles son sus procedimientos metodológicos, destacamos las estrategias a que echa mano la prensa europea para tratar el tema del racismo contra los inmigrantes.

¿Entonces por qué persiste la confusión? Porque al revisar la literatura sobre nuestro tema-problema vamos a encontrar que todo estudio bien fundado poseerá un Aparato crítico. En el ámbito académico, todo conocimiento se fundamenta, se ampara y se apoya en otras investigaciones que han hecho uso de aparatos críticos y que, a su vez, se han apoyado en otras investigaciones anteriores, amparadas también en otro conjunto de conocimiento teórico y metodológico. De modo que antes de los resultados de un estudio aparecerá el Aparato crítico desde el que parte. Debemos saber dónde termina el Aparato crítico y dónde comienzan los resultados de la investigación para no confundirlos.

En otros capítulos hemos hablado de la importancia de revisar esa literatura sobre nuestro tema-problema para ver exactamente tres cosas:

- a) Qué se ha dicho sobre nuestro tema-problema. ✓
- b) Desde qué teoría y metodología ha sido abordado. ✓
- c) Qué no se ha dicho sobre nuestro tema-problema. ✓

Si nuestra preocupación es reseñar lo que se ha dicho, entonces centramos nuestra atención en los resultados. Pero si lo que nos interesa es encontrar un Aparato crítico que nos pueda servir para llevar adelante nuestra investigación, entonces veamos desde qué teoría y metodología ha sido abordado. En tal sentido, nos puede ser muy útil la revisión de la literatura anterior, por varias razones:

- Nos muestra un panorama de los diversos aparatos críticos que circulan en los medios académicos, uno de los cuales puede llegar a interesarnos y servirnos para nuestra investigación.
- Podemos acudir a los autores mencionados para leerlos de primera mano y ver qué otros alcances poseen sus planteamientos.

- Tenemos una primera aproximación a los núcleos teóricos y metodológicos de determinadas tendencias y nos damos una idea sobre cómo se elabora una radiografía del objeto de estudio.

Si no conocemos muchos o ningún Aparato crítico, la revisión de la literatura anterior puede servirnos para ponernos en contacto con:

- Una teoría completa y suficientemente demostrada que podemos asumir y utilizar en el abordaje de nuestro objeto de estudio, cuidándonos de aplicarla a otro objeto de estudio, formular otras preguntas y encuadrarla en un contexto nuevo.
- Varias teorías aplicables a nuestro objeto de estudio. Elegir la que mejor se ajuste y aplique a nuestro objeto y construir con ella nuestro Marco teórico. Cuando el objeto de estudio es muy complejo, podemos echar mano de los aportes de otras teorías para mejorar nuestra teoría de base. Eclecticismo teórico.
- Piezas o trozos de teorías aplicables a nuestro objeto. Con estas piezas provenientes de diferentes resultados de investigaciones podemos armar una perspectiva teórica que, por los resultados empíricos positivos que arroje, puede llegar a convertirse en una teoría.
- Guías teóricas aún no estudiadas que se relacionan vagamente con nuestro objeto. Estas pequeñas guías pueden servir para orientarnos e insinuarnos posibles caminos a seguir en la descripción y explicación del fenómeno. Esas guías pueden provenir de literatura no necesariamente relacionada con nuestro objeto de estudio ni con nuestro contexto. Lo que resulta de recurrir a guías teóricas provenientes de otros campos no es un Marco teórico, sino un referente conceptual (cfr. Hernández, Fernández y Baptista 1991: 3751)⁴⁰.

En resumidas cuentas, la revisión de la literatura anterior sirve para:

- Enterarnos acerca de qué han dicho las investigaciones anteriores sobre nuestro tema-problema. Estos resultados se incluyen en lo que llamamos *Estado de la cuestión*.

40 Guillermo Briones plantea al respecto: “Todo problema de investigación se da dentro de un conjunto de proposiciones más o menos relacionadas entre sí, que definen término, establecen referencia con otros sucesos, recogen conocimientos obtenidos por otras investigaciones, proponen hipótesis, etc. Estos conjuntos de conceptualizaciones reciben el nombre de marcos de referencia del problema de investigación” (Briones 1992: 34).

- Tener una orientación sobre los aparatos críticos existentes y escoger aquel que nos pueda servir para llevar a cabo nuestra investigación. Estos elementos los incluimos en el *Marco teórico*.
- Apropiarnos de los procedimientos metodológicos que nos sirvan para recoger los datos, procesarlos, analizarlos e interpretarlos. Esto lo incluimos en la *Metodología*.

Con esto esperamos contribuir en disipar la confusión existente entre Estado de la cuestión y Marco teórico. A continuación nos gustaría plantear algunos elementos que nos ayuden a generar un mejor entendimiento alrededor de los componentes de la Metodología: las técnicas y los métodos.

6.2. Metodología

Mientras que la teoría habla sobre el objeto y su comportamiento en diferentes contextos, la metodología sirve para aproximarse al objeto, recogerlo, procesarlo y analizarlo. Si la teoría se encarga de QUÉ ES LA COSA, la metodología se relaciona con el CÓMO LA PROCESAMOS, MEDIANTE QUÉ PROCEDIMIENTOS nos la apropiamos y la analizamos. Técnicamente hablando, teoría y metodología no son sinónimas: si la teoría es una manera de VER-VISUALIZAR, la metodología es una forma de PROCEDER, el camino a seguir para perseguir la huella, el rastro.

Metodología significa la teoría sobre los métodos, el camino y la manera en que vamos a proceder para ejecutar la investigación, para seguir los pasos y las huellas de aquello que deseamos investigar: “disciplina que estudia, analiza promueve y depura el método” (Gutiérrez 1996: 160). La metodología está constituida por las técnicas y los métodos.

Como investigar es seguir la huella o el rastro, no sólo de otros investigadores, sino también de algo nuevo que aún no ha sido tomado en cuenta por estudios anteriores, ese seguimiento debe hacerse de la manera más sistemática y objetiva. Por eso es que la metodología se encarga de señalar cuáles son las técnicas y los métodos más apropiados para recoger y abordar el objeto. A la metodología le interesa establecer las estrategias válidas para incrementar el conocimiento. Permite sistematizar los métodos y las técnicas necesarias para llevar a cabo la investigación.

En la mayoría de los manuales y textos existentes sobre investigación académica se presentan las técnicas y los métodos como sinónimos o se llama indistintamente método a lo que es una técnica o técnica a lo que es un método. Por ejemplo, Blaxter, Hughes y Tight (2000) consideran que la entrevista, la observación y el cuestionario son técnicas para recolectar datos directamente

de las personas (pp. 90 y 106), pero empiezan a llamarlos métodos cuando señalan que una investigación puede combinar más de un método “para probar y verificar la validez de la información recolectada” (p. 113) cuando preguntan sobre qué técnicas o métodos utilizaremos en la investigación (p. 114) y cuando señalan que la entrevista, el cuestionario y la observación son métodos para recolectar datos (pp. 214, 216-217). Esa confusión queda más explícita cuando afirman:

Aquí es preciso considerar brevemente otra distinción: la que existe entre *método* y *metodología*, dos términos muy usados en la literatura sobre el tema, aunque de un modo bastante confuso. Por esa razón nos abstuvimos de emplearlos y preferimos, en cambio, hablar de familias, enfoques y técnicas. No obstante, cabe interpretar que el ‘método’ se relaciona, sobre todo, con las *herramientas de recolección de datos*, o con lo que nosotros denominamos *técnicas* (Blaxter, Hughes y Tight 2000: 90. Los destacados son nuestros).

Aunque los autores reconocen que existe confusión en el uso de los conceptos, al brindar una aclaración sobre lo que es el método terminan confundiendo con las técnicas. En este apartado pretendemos aportar algunas ideas definitorias (no definitivas) y diferenciadoras entre las técnicas y los métodos para que no los confundamos a la hora de elaborar un Diseño de investigación.

6. 2.1. Las técnicas

Técnica viene del griego τέχνη = *téchne*, que significa arte. Una técnica demanda destrezas tanto manuales como intelectuales. Como procedimiento tiene la finalidad de obtener un resultado específico en cualquier actividad y en cualquier ámbito del saber humano. Al ser un conjunto de saberes o de procedimientos prácticos sirven para satisfacer necesidades específicas en el proceso de la investigación académica. Dentro de este campo se han socializado, adaptado y mejorado una serie de técnicas cuyo fin último es ordenar la búsqueda, la apropiación y el manejo de los datos sobre el objeto de estudio.

Podemos destacar las siguientes características de las técnicas:

- Surgen de la necesidad del investigador, quien tiene que idear el mejor instrumento que le ayude en su proceso investigativo.
- Una vez ideada la técnica pasa a la práctica para probarla todas las veces que sea necesario con el fin de mejorarla por medio de ensayo-error.

- Se transmiten de investigador a investigador: quien la recibe le agrega, le quita, con el fin de afinarla y adaptarla a su objeto de estudio y de imprimirle su sello personal.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con las técnicas son:

- Ofrecer procedimientos ordenados para llevar a cabo la investigación.
- Aportar instrumentos para recoger y manejar la información.
- Llevar un control de los datos.
- Orientar la obtención de conocimientos.

Podemos decir que existen dos tipos de técnicas de investigación: las que sirven para procesar información documental (técnicas documentales) y las que sirven para recoger información de campo (técnicas de campo). Veamos estas dos modalidades⁴¹.

6.2.1.1. Técnicas para procesar y almacenar información

Toda investigación documental requiere de *técnicas documentales* que nos permitan procesar y almacenar la información de las fuentes de la mejor forma posible. Algunas de las técnicas que nos ayudan en este cometido son:

- Fichas bibliográficas que recojan los datos básicos de las fuentes: autor, título de la obra, lugar, editorial, año y página. Ordenaremos estos datos según el Manual de estilo que escojamos.
- Fichas de resúmenes en las que sintetizamos las ideas capitales que tengan que ver con nuestra investigación. Siempre debemos registrar la página de donde extraigamos ideas. Existen muchas recomendaciones sobre cómo confeccionar estas fichas (cfr. Tamayo 1994).
- Cómo reportar las fuentes: al pie de página, al final de capítulo, en el cuerpo del texto. Aquí debemos acogernos a lo estipulado por algún Manual de estilo⁴².

41 Sobre estos aspectos existe una amplia bibliografía. Seguimos aquí a: Chow (1977); Blaxter, Hughes y Tigh (2000); Ander-Egg (2003) y Metodología de la investigación en <http://www.aibarra.org/investig/tema0.htm> (Revisado el 20 de enero, 2009).

42 No debemos confundir referencia de pie de página con referencia bibliográfica: en el pie de página se coloca primero el nombre y después el apellido sin puntuación intermedia. En cambio, en la referencia bibliográfica, primero se coloca el apellido, seguido de coma y después el nombre o la inicial de nombre según el Manual de estilo que sigamos.

- Distinguir entre citar, parafrasear, resumir e interpretar una fuente. Siempre debe reportarse la página y evitar a toda costa el plagio (Ver Harvey, 2001 y Walker 2000: 161-187).

6.2.1.2. *Técnicas para recoger información*

Las técnicas de campo son aquellas que nos permiten entrar en contacto directo con el objeto de estudio y recoger la información de las fuentes primarias. Algunas de las herramientas más usuales son las propias de la investigación de campo: observación, entrevista, encuesta y cuestionario.

1 2 3 4

6.2.1.2.1. *La observación*

La observación busca explorar para precisar los aspectos a tener en cuenta en la observación estructurada y sistemática, reunir los datos y describirlos. Como observadores debemos delimitar los objetos a observar, especificar el procedimiento y la comprobación continua. Existen dos tipos de observación: la participante o sistemática (observador ajeno al grupo, requiere de la autorización del grupo para permanecer en él) y la no participante o simple⁴³.

Para llevar a cabo cada una de estas observaciones podemos utilizar instrumentos diferentes. Para una observación simple, necesitaremos: ficha de campo, diario, registros, tarjetas, notas, mapas, diagramas, cámaras fotográfica o de video, grabadoras. En cambio, para una observación sistemática ocuparemos: un plan de observación, entrevistas, cuestionarios, inventarios, mapas, registros, formas estadísticas y medición.

6.2.1.2.2. *La entrevista*

La entrevista es una técnica para recoger información imposible de obtener mediante la observación. Consiste en un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado: el primero desea obtener una información que sólo el entrevistado puede generar, dado que es una persona entendida en la materia. La calidad y profundidad de la información recabada dependen en gran medida del nivel de comunicación entre el investigador con su entrevistado. Por eso es que los expertos recomiendan tener bien claras las fases de una entrevista:

- La planeación de la entrevista: elaborar una guía de preguntas, definir el propósito, determinar los recursos con los que se cuenta, contactar al entrevistado, planear la cita y el tiempo de duración de la entrevista.

43 Para el caso de la investigación sociolingüística, por ejemplo, Jorge Arturo Quesada señala algunas ventajas y desventajas de la observación participante durante el proceso de investigación (Quesada 1997: 90-91).

- La ejecución de la entrevista: propiciar un ambiente positivo, explicitar el propósito de la misma, saber preguntar, mostrar interés y saber escuchar, ser abierto, franco, cortés, evitar ser autoritario, darle libertad al entrevistado.
- El control de la entrevista: verificar que todas las preguntas hayan sido contestadas, determinar si existen contradicciones o mentiras, evitar que el entrevistado se salga del tema, reencauzar las preguntas, sondear aspectos que hayan sido apenas insinuados.
- El cierre de la entrevista: tener en cuenta el tiempo planeado para concluir la entrevista. Agradecer la oportunidad brindada y dejar el camino abierto por si necesitamos volver para demandar alguna aclaración adicional.

Cuando vayamos a entrevistar a alguien debemos tener presente las siguientes actitudes:

- Seguridad en nosotros mismos: se deriva del interés por conocer, por averiguar y por rastrear aspectos que deseamos sacar a la luz con la colaboración del entrevistado.
- Ponernos al nivel del entrevistado: preparándonos previamente sobre el tema que vamos a tratar con el entrevistado: haberse leído su producción intelectual, llevar preguntas de interés que no se responden en sus libros.
- Ser sensible para captar los problemas que puedan suscitarse durante la entrevista: orientar al entrevistado hacia aquellos aspectos que puedan ser más esclarecedores de las preguntas por las cuales lo hemos buscado.
- Despojarnos de prejuicios: pensar que el entrevistado puede ofrecer más conocimiento del que ha dejado plasmado en sus libros, que pueda tener más de una manera de ver las cosas y no esperar conocimiento consabido. Comprender los intereses del entrevistado.

Podemos realizar dos tipos de entrevistas: una exploratoria y otra estructurada de profundización.

La primera la llevamos a cabo cuando estamos en las etapas previas de la investigación: nuestra principal preocupación es conocer más sobre el objeto de investigación desde el punto de vista de un experto, con tal de que nos sugiera fuentes, posibilidades de enfoques y metodologías.

La segunda, en cambio, la hacemos cuando estamos avanzados en el proceso investigativo: conocemos el objeto de estudio, los problemas, las variables, el aparato crítico y necesitamos ahondar en algún aspecto polémico o de difícil comprensión. Las preguntas que realizaremos al experto deben tener un fin específico y deben estar focalizadas en aspectos claves: sin esas respuestas sería difícil darle continuidad a la investigación.

La entrevista puede hacerse personalmente (cara a cara) o a distancia (por teléfono), en el lugar que acuerden los involucrados (en casa del entrevistado o en la del entrevistador, en el trabajo o en algún lugar neutral).

La estructura de la entrevista debe ser lo más flexible posible: la idea es provocar que el entrevistado se extienda sobre el tema por el que lo interrogamos. Si hacemos una entrevista muy estructurada, con preguntas que exijan respuestas muy específicas, pasamos de la entrevista al cuestionario.

El registro de la entrevista la podemos hacer por medio de grabadora o por medio de notas o por ambos medios⁴⁴. Una vez que hayamos transcrito la entrevista le podemos hacer llegar una copia al entrevistado para que haga las enmiendas del caso y así podamos tener un documento genuino, fidedigno y veraz, que respete y cuente con el visto bueno de la fuente que hemos consultado. Con ello evitamos alterar o malinterpretar sus ideas.

6.2.1.2.3. La encuesta y el cuestionario

→ Mientras la entrevista se aplica a una muestra reducida de expertos en la materia sobre la que investigamos, la encuesta se aplica a un sector amplio del universo del que esperamos conocer su opinión o su experiencia sobre un determinado tema-problema. Puede aplicarse verbalmente (cara a cara o por vía telefónica), por escrito, individual o colectivamente (en presencia del sujeto que lo aplica), o por correo postal.

Con la aplicación de esta técnica buscamos: fijar la atención en aspectos esenciales del objeto de estudio, uniformar la observación, aislar problemas y precisar los datos requeridos. La encuesta se materializa en un cuestionario previamente elaborado que busca conocer la opinión o valoración de los sujetos seleccionados en una muestra sobre un asunto determinado.

A diferencia de la entrevista, la encuesta:

44 Blaxter, Hughes y Tight señalan que utilizar grabadora posibilita que nos concentremos en el proceso de la entrevista, pero esto acarrea dos problemas: la grabadora puede poner nervioso al entrevistado y la transcripción de la entrevista lleva mucho tiempo. En cambio, tomar notas permite un registro instantáneo de los puntos clave de la entrevista, pero puede inducir a confusión: escribir puede hacer pensar al entrevistado que está diciendo algo muy significativo, y no tomar notas lo puede hacer creer que sus palabras carecen de importancia (2000: 211).

- Permite que el encuestado lea previamente el cuestionario y lo responda sin la intervención directa del encuestador.
- Deja que la aplique cualquier persona, sin importar que sea personal calificado o no⁴⁵.
- Cuenta con una estructura lógica, rígida, que permanece inalterada a lo largo de todo el proceso investigativo.
- Sirve para obtener información de mayor población que la entrevista.

La encuesta también se diferencia del *censo*: mientras éste busca una información estadística de mayor alcance, menos clara y precisa, la encuesta busca recabar información más puntual en un sector de la población. El censo puede brindar los datos para elaborar un diseño muestral de donde escoger el sector de los encuestados.

El listado de las preguntas que conforman la encuesta se denomina cuestionario y debe guardar relación con la naturaleza de la investigación y tener en cuenta el nivel educativo de los encuestados.

Las preguntas formuladas en el cuestionario se pueden clasificar en tres tipos:

Según la contestación que admitan pueden ser: abiertas: al no establecer categorías de respuesta dejan plena libertad para responder, por lo que debemos dejar suficiente espacio para que quepa la respuesta; cerradas: se utilizan para temas muy bien definidos que admitan una respuesta dicotómica (SÍ o NO) o tricotómica (SÍ, NO y NR)⁴⁶.

Según su función en el cuestionario: *preguntas de filtro*: sirven para eliminar aquellas personas que no les afecten determinadas preguntas, es decir que marcan la realización o no de preguntas posteriores; *preguntas de batería*: son preguntas que tratan sobre un mismo tema y que deben ir juntas en el cuestionario; se empiezan por las más sencillas y se sigue con las más complejas. Esto se denomina “embudo de preguntas”. *Preguntas de control*: se utilizan para comprobar la veracidad de las respuestas de los encuestados: se coloca la misma pregunta, pero redactada de forma distinta, en lugares separados una de la otra; *preguntas amortiguadoras*: se utilizan para suavizar el ánimo y actitud del

45 Señala Tomás García Muñoz: “La principal diferencia con la entrevista reside en la poca relación directa de los sujetos con la persona que los aplica, puesto que la persona encargada de su aplicación se limita a presentarlo al grupo, a dar ciertas normas generales y a crear un nivel de disposición favorable a la contestación sincera: cuando se envía por correo, la relación se limita a una carta de presentación solicitando su completamiento, e indicando la posible utilidad de los datos recogidos” (García 2003).

46 La pregunta abierta en una encuesta es la que no limita el modo de responder a la misma, ni se definen las variantes de respuestas esperadas. Este tipo de preguntas no permite medir con exactitud la propiedad, solo se alcanza a obtener una opinión. La pregunta cerrada tiene delimitada, con antelación, su respuesta para determinada cantidad de variantes previstas por el confeccionador de la encuesta.

encuestado cuando se ha indispuerto por alguna pregunta sobre algún tema escabroso y se muestra reacio a contestar: no se le pregunta de modo brusco y directo, sino de forma indirecta.

Según su contenido: *de hechos* relativos: a) al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: edad, sexo, nivel educativo; b) al dominio del ambiente que le rodea: vivienda, relaciones familiares, de vecindad, de trabajo, etc.; c) al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente); *de acción*: indagan sobre las acciones de los entrevistados; *de intención*: indagan sobre la intenciones de los encuestados; *de opinión*: opinión que tienen los encuestados sobre determinados temas (datos subjetivos); *de información*: analizan el grado de conocimiento de los encuestados sobre determinados temas, y *de motivos*: buscan saber el porqué de determinadas opiniones o actos (Sierra 1988: 306 y García, 2003)⁴⁷.

A la hora de redactar cuestionarios debemos tener en cuenta:

- a) Cuestionario mecanografiado-impreso de forma clara, legible.
- b) Indicar los objetivos que se persiguen con la encuesta.
- c) Instrucciones claras y precisas de cómo debe ser llenado.
- d) Las preguntas deben ser claras, precisas y comprensibles: evitar preguntas ambiguas e imprecisas o que supongan un conocimiento especializado por parte del encuestado.
- e) Cuanto más corto es el cuestionario, facilita más su manejo y codificación.
- f) Evitar las preguntas ofensivas y redactar cuidadosamente aquellas que son más delicadas.
- g) Evitar lenguaje discriminatorio (Véase Baxter, Hughes y Tight 2000: 218-220).

La *desventaja* del cuestionario es que sólo se puede aplicar a personas que saben leer, sus repuestas pueden falsearse y pueden quedar preguntas sin respuesta. Dentro de las *ventajas* podemos destacar: es económico, puede enviarse a lugares lejanos y puede aplicarse a un universo amplio de la población dentro o fuera del país.

Antes de aplicar el cuestionario, es conveniente poner a prueba su validez, confiabilidad y operatividad. Es recomendable aplicarlo de forma experimental a un pequeño grupo de personas. Su *validez* dependerá de si en verdad se recogen los datos esperados. Su *confiabilidad* derivará de si, independientemente

47 Para ver ejemplos de las preguntas en cada una de estas categorías, cfr. García, 2003.

de quien lo aplique, produce el mismo resultado. Y será *operativo* cuando los términos empleados generen la misma interpretación.

6.2.2. Método

Ya en el Capítulo 5 hemos señalado la definición y la función del método en el proceso de la investigación. Método significa literalmente camino o vía para llegar más lejos; hace referencia al medio para llegar a un fin⁴⁸. En su significado original esta palabra nos indica que el camino conduce a un lugar: “Método es el camino o medio para llegar a un fin, el modo de hacer algo ordenadamente, el modo de obrar y de proceder para alcanzar un objetivo determinado” (Mendieta 1991: 31).

Mientras el método es el procedimiento para lograr los objetivos, la metodología es el estudio analítico y crítico de los métodos de investigación, establece el enlace teórico entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Sin metodología no tendríamos claro cuál es el camino a seguir, cómo seguir la huella para lograr producir un conocimiento fundamentado. Por su parte, el método tiene que ver con el procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumentos para lograr los objetivos de la investigación: inferir, deducir, comparar, analogar, describir, relacionar, analizar, etc. Mientras el método es la vía para llegar a la meta u objetivos de la investigación, la metodología se encarga de que esos métodos sean los más pertinentes y adecuados.

No existe un método que sea la respuesta definitiva a todas las tareas o procedimientos que debemos realizar sobre su objeto de estudio, dado que no existe un método previo al objeto de estudio, sino que el método depende del objeto (Cervo y Bervian 1991: 19). A la hora de buscar un método, es probable que tengamos a nuestro alcance diversas opciones que podamos mezclar con tal de obtener los procedimientos demandados por nuestro objeto de estudio. La validez que le podamos dar a un método entre todos los demás se derivará de los resultados obtenidos: en la medida en que dichos resultados sean cualitativamente mejores hablarán de la validez del método⁴⁹.

6.3. Análisis e interpretación de un texto de Quino

Para destacar la diferencia entre técnicas y método, tomemos como ejemplo el análisis de una tira cómica o historieta de Quino. Supongamos que nos in-

48 Veamos lo que dice el diccionario: “método. (Del lat. *methōdus*, y este del gr. *μέθοδος*). 1. m. Modo de decir o hacer con orden. 2. m. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa. 3. m. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte. 4. m. Fil. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” (DRAE).

49 Remitimos al Capítulo 5 para ver la diferencia entre los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos.

teresa el tema Imagen del poder en la producción gráfica de Salvador Lavado. Centro mi atención en los textos de Quino aparecidos entre 1990 y 2005 (no expongo aquí los criterios de selección del corpus). Veamos cómo recoger la muestra.

Estoy ante una investigación documental: acudo a la biblioteca dispuesto a hacer uso de las técnicas de investigación documental, localizo los libros de tiras cómicas de Quino, me llaman la atención dos volúmenes: *Potentes, prepotentes e impotentes*, de 1989⁵⁰ y *¡Qué presente impresentable!* de 2004⁵¹, leo-visualizo, busco puntos de referencia, similitudes, diferencias, patrones, líneas que me sirvan de vectores hacia la imagen del poder. Hallo un patrón: quienes representan el poder (político, económico, cultural, patriarcal, militar, educativo, sanitario, etc.) poseen una figura desmesurada, mientras que quienes cumplen función subordinada son representados disminuidos en cuerpo, estatura y edad. Selecciono una muestra. Observo detenidamente sus aspectos constitutivos, formulo preguntas, establezco hipótesis, elijo un aparato crítico y me alisto para establecer el método más apropiado que me sirva para la siguiente etapa: el análisis del objeto de estudio.

6.3.1. Premisas teóricas básicas

Ese cómo leer y analizar un cómic debe partir de algunas premisas básicas:

- el cómic es un texto híbrido: está constituido por una parte gráfica y una parte verbal;
- ambas partes pueden ser leídas y analizadas de dos formas: denotada y connotadamente;
- los resultados obtenidos en cada parte se pueden relacionar entre sí;
- los resultados totales deben relacionarse con el contexto social, histórico y cultural en que ha sido producido el texto.

La lectura denotada supone una descripción objetiva de la imagen y de las palabras: centra su atención en los elementos literales, obvios, superficiales, visibles o explícitos. Sirve para ver los contrastes y las relaciones entre los diferentes elementos que constituyen tanto la parte gráfica como la verbal. Buscamos identificar lo dicho y mostrado a simple vista. Aquí importa leer-ver-analizar el texto en sí. CÓMO ESTÁ CONSTITUIDO EL TEXTO.

En cambio, la lectura connotada va desde lo superficial a lo profundo del texto: se pasa de lo explícito a lo implícito, de lo dicho a lo no dicho, de lo per-

50 Joaquín Salvador Lavado. *Potentes, prepotentes e impotentes*. Buenos Aires: La Flor, 1989.

51 Joaquín Salvador Lavado. *¡Qué presente impresentable!* Buenos Aires: La Flor, 2004.

cibido a lo no percibido. Nos lleva a incursionar en el mundo de los valores, ideas y mensajes sobreañadidos que no se ven o se leen a simple vista. Toma en cuenta la relación del texto con su contexto social, histórico y cultural: CÓMO SE VILCULA EL TEXTO CON EL CONTEXTO, MEDIANTE QUÉ MECANISMOS. Aquí interesa ver-leer-analizar la relación del texto con su contexto, dado que esta lectura nos permite ver cómo el cómic o historieta o caricatura:

- Se relaciona con otros textos y con otros discursos: intertextos e interdiscursos.
- Materializa prejuicios y estereotipos, creencias y opiniones comunes: cogniciones sociales e ideológicas.
- Cuestiona o refuerza las ideas dominantes de la sociedad y de la cultura: implicaciones sociales e ideológicas.
- Altera o reproduce el sistema de valores imperantes que muchas veces es injusto: implicaciones sociales e ideológicas.

6.3.2. Premisas metodológicas

Todo el análisis consiste en separar las partes del todo para estudiarlas aisladamente⁵², para después relacionar todos los resultados entre sí al interior del mismo texto y con el contexto exterior. Al relacionar los resultados de la lectura de la parte verbal con los resultados de la parte gráfica, nos daremos cuenta si esos resultados se confirman, se contradicen, se analogan, se excluyen, se enfatizan, se replican. Generalmente las palabras confirman lo que la imagen representa, como sucede en publicidad.

Cuando ya tengamos analizado el mensaje en sí y establecido cómo está organizado o estructurado, procedemos a buscar cómo se relacionan esos resultados con el contexto. Esto nos pondrá de manifiesto que ningún texto está aislado-separado-desgajado de su entorno, sino que responde a él y mantiene con él un vínculo: lo reproduce, lo cuestiona, lo defiende, lo denuncia, lo vela, lo desenmascara, lo apoya o lo pone en evidencia.

6.3.2.1. Procedimientos metodológicos a seguir

Nuestra lectura y análisis del texto de Quino, entonces, se realizará según los siguientes pasos:

✓ Paso 1. Análisis de la parte gráfica ✓

- a) Lectura denotada de las partes que constituyen la gráfica:
 - En cuantas partes se divide la gráfica (viñetas).

⁵² Sostienen Linda Elder y Richard Paul que “cuando analizamos, rompemos un entero en partes” (Elder y Paul 2002: 7).

- Cómo pueden clasificarse, organizarse.
 - Qué relación u oposición existe entre las partes.
 - Mediante qué procedimientos retóricos (metáforas, hipérbolos, símiles, metonimias, etc.) y estilísticos (uso particular de ciertos trazos para connotar) están regidas las imágenes.
 - Mecanismos generadores de sentido que la organizan (ironía, parodia y perversión carnavalesca de la imagen).
- ✓ b) Lectura connotada de las partes que constituyen la gráfica:
- Sistemas de relaciones y oposiciones que activa la imagen.
 - Sistema de valores derivados de la posición-ubicación de los personajes en los planos, ángulos y direccionalidades: izquierda / derecha, abajo / arriba, periferia / centro.
 - Cogniciones (sociales e ideológicas) que activa en el lector: creencias, opiniones, prejuicios y estereotipos.
 - Simbología a que se asocian los colores.
 - Qué sentido genera la ubicación de las imágenes en el plano.
 - Implicaciones o consecuencias sociales e ideológicas que se derivan o infieren de las imágenes.
 - Sentido o significado que se produce en esta parte gráfica.

Paso 2. Análisis de la parte verbal ✓

a) Lectura denotada

- Qué y cómo dicen, qué se destaca o sobresale en las palabras del texto.
- Cuáles son las partes del discurso.
- Cómo se relacionan esas partes del discurso.
- Sistema de relaciones y oposiciones que generan los parlamentos.
- Procedimientos retóricos y estilísticos.
- Mecanismos productores de sentido.

b) Lectura connotada

- Sistemas de asociaciones y relaciones que activan las palabras.
- Implicaciones sociales e ideológicas que se derivan o infieren de lo que se dice en el cómic.
- Sentido o significado que se produce en esta parte verbal.
- Imágenes, esquemas y representaciones que activa en la mente del lector (creencias, opiniones, prejuicios y estereotipos).

Paso 3. Relación parte gráfica-parte verbal ✓

- Qué tipo de relación se da entre lo verbal y lo gráfico.

- En cuáles niveles o aspectos se lleva a cabo dicha relación.
- Cuáles niveles o aspectos entran en conflicto.

Paso 4. Relación texto-contexto ✓

- Qué partes del texto remiten al contexto histórico, social y cultural.
- Qué parte de la estructura social es cuestionada o reproducida por el texto.
- Cuáles valores promueve, cuáles descarta y cuáles deja intactos.
- Los valores de qué grupo social promueve, descarta o desconoce.
- Qué tipo de sociedad, ideología, utopía (mundo posible) o antiutopía representa.

Como no podemos analizar aquí todo el corpus seleccionado, hemos escogido un ejemplo para poner en práctica los procedimientos señalados.

⇒ **Primero veamos y leamos el texto**



Imagen 3: Quino. *¡Qué presente imprevisto!*, 2004, p. 34.

→ **Segundo: Responder a las preguntas sobre la parte gráfica:**

- 1) ¿Cuántas viñetas conforman el texto?
- 2) ¿Cuántos grupos aparecen?
- 3) ¿Qué posición o ubicación tiene cada grupo?
- 4) ¿Quiénes integran los grupos?
- 5) ¿Cómo visten, qué porta cada uno de los miembros de los dos grupos?
- 6) ¿Qué gestos, actitudes y ademanes realizan los integrantes de los grupos?
- 7) ¿Qué elementos relacionan y diferencian a los grupos?

→ **Tercero: Una vez respondidas las preguntas anteriores, procedamos a sistematizar nuestra lectura inicial en la parte gráfica.**

6.3.2.2. Sistematización del análisis

I. Lectura del nivel gráfico:

El texto está constituido por cuatro viñetas.

- La primera conformada por seis personas.
- la segunda por cuatro,
- la tercera por uno y
- en la última encontramos dos grupos: el conformado por los miembros de la primera viñeta, más una multitud a la que se dirigen el orador.

En todas ella aparece el mismo orador que desde el principio se dirige a un interlocutor que aparece por única vez en la última viñeta. Este último grupo es mayoritario en relación con el grupo al que pertenece el orador.

Estamos ante dos grupos diferenciados social, económica, políticamente y culturalmente: por un lado, la clase dirigente o elite gobernante, y, por el otro, el pueblo gobernado.

Se pueden observar las siguientes diferencias entre ambos grupos:

La clase dirigente es una minoría, está ubicada en una posición superior, mientras que el pueblo es mayoría y se ubica en la parte inferior. De aquí podemos derivar las oposiciones:

DIRIGENTES-MINORÍA / PUEBLO-MAYORÍA
ARRIBA / ABAJO
SUPERIORES / INFERIORES

La clase dirigente viste saco y corbata, adorna sus parte del cuerpo con aretes, collares, sortijas, anillos, pulseras y relojes, mientras que la clase dirigida viste de harapos, carece de prendas y adornos en sus cuerpos y de la higiene y pul-

critud con que aparece la clase dirigente: mientras que a la minoría los cubre un cielo despejado, al pueblo les sobrevuelan unas moscas⁵³. De aquí podemos construir las oposiciones:

DIRIGENTES-LUJO / PUEBLO-NO LUJO
ORDENADOS / NO ORDENADO
LIMPIOS / SUCIO
SALUDABLES / NO SALUDABLE

Mientras que el grupo dirigente cubre su rostro con lentes oscuros (excepto los del orador que son transparentes), los codificados como del pueblo aparecen con la faz descubierta. De aquí derivamos las oposiciones:

DIRIGENTES-VELADOS / PUEBLO-DEVELADO
APARIENCIA / GENUINIDAD

El único grupo que posee gestos de movimiento es el dirigente. El pueblo, al aparecer sólo en la última viñeta no es portador de ningún gesto que indique dinamicidad. De aquí derivamos la oposición:

DIRIGENTES-DINÁMICOS / PUEBLO-ESTÁTICO
ACTIVOS / PASIVO

El grupo dirigente aparece en todas las viñetas, mientras que el pueblo sólo en la última como objeto de voz, de mirada y del gesto de dominio del grupo dirigente. Por esta frecuencia de aparición de la clase dirigente, podemos hablar de la oposición:

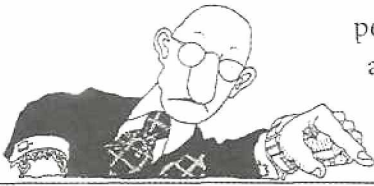
PREPONDERANTE / NO PREPONDERANTE

A partir de estos elementos básicos podemos adentrarnos en otros niveles de lectura focalizados en la relación opuesta de los dos grupos. Por ejemplo, es notoria la predominancia del aspecto físico en la clase dirigente. Este aspecto le otorga realce, superioridad y dominio frente al otro grupo. Destaquemos dos elementos del aspecto físico: la estatura y el gesto.

En relación con la *estatura*, los de la clase dirigente son de un tamaño superior a los demás; este aspecto se refuerza con la ubicación en la tarima que los aleja de la superficie del suelo donde se ubican los otros. Esto nos sirve para destacar la oposición DIRIGENTES-SUPERIORES-ELEVADOS, asociados a la RAZÓN y a DIOS (lo celeste, ARRIBA), mientras que los DIRIGIDOS aparecen asociados a lo INFERIOR, RASTRERO y TERRESTRE, espacio de los MATERIAL y destinado al DEMONIO después de su expulsión del cielo, ABAJO.

53 Dentro de la producción textual del autor se tiene codificado la presencia de las moscas como indicio de basura, descomposición, falta de higiene y muerte. Las moscas siempre rodean a los indigentes, pululan en los basureros y en los cuerpos en estado de descomposición.

En cuanto al *gesto*, mientras la actitud del pueblo es pasiva, receptiva y sumisa, la de la clase dirigente es activa, amenazante e interpelativa. Esto pone de relieve dos aspectos fundamentales de la esfera del poder:

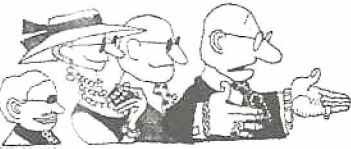


El carácter acusativo y apelativo con que el orador blande el dedo hacia el pueblo: esta es una actitud de poder que amenaza, acusa y domina⁵⁴. El poder no acepta el dedo acusador del pueblo, como tampoco admite que se cuestione y ponga en tela de juicio su palabra y su proceder.

El *gesto distributivo y diferenciador* que hace el orador con el juego de manos: utiliza la izquierda para señalar-amenazar al pueblo y la derecha apoyada en su pecho para referirse al nosotros al que pertenece.

Esta oposición Ellos-izquierda / Nosotros-derecha es significativa, por las siguientes razones:

Nos encontramos ante una *semiótica de la exclusión*: los de la derecha conforman el CENTRO y los de la izquierda la PERIFERIA. Esto remite al tradicional asentamiento del poder en las lógicas imperiales y coloniales. Se construye la distribución social, económica, política y cultural de los grupos a partir de una *semiótica de la posesión*: los de la derecha aparecen como los



54 Chevalier y Gheerbrant señalan que el puño cerrado con el índice extendido apuntando al aire es símbolo de amenaza, emblema de autoridad, signo de dominio (1969: 682). En Quino es muy frecuente encontrar a la autoridad política, económica y cultural con este gesto acusador, amenazador y prepotente. Las figuras emblemáticas no sólo apuntan al aire, sino también hacia sus objetos de dominio: individuo, pueblo. Así lo encontramos en las relaciones médico-paciente, educador-educando, dueño-empleado, señor-trabajador, político-pueblo...



poseedores del bienestar, del poder y del saber, mientras que los de la izquierda son la expresión de la carencia del bienestar, del poder y del saber.

La oposición CENTRO / PERIFERIA remite a la oposición RICOS-PODEROSOS / POBRES-DÉBILES: mientras los primeros están fuera de la crisis económica, los segundos están sumidos en ella y aparecen como portadores de una serie de problemas sociales como pobreza, hambre, necesidades, atraso, insanidad...

De la oposición DERECHA / IZQUIERDA se derivan otras parejas opuestas que refuerzan el carácter afirmativo y negativo de los grupos implicados.

Desde el punto de vista de la semiótica de la cultura, la pareja derecha / izquierda remite al binomio MASCULINO / FEMENINO. En occidente está codificado que lo masculino se ubica a la derecha y lo femenino a la izquierda. El hecho de que la clase dirigente aparezca masculinizada y el pueblo feminizado sirve para acentuar el carácter de DOMINADOR para los dirigentes y de DOMINADO para el pueblo. La grandeza, la superioridad y el dominio le corresponde al líder, a la cabeza, al grupo minoritario, al dinámico, al activo; mientras que la inferioridad, la subordinación y el sometimiento le atañe al pasivo, conformista y conformado.

Desde el punto de vista de la tradición judeocristiana, la pareja derecha / izquierda remite al binomio BENDITO / MALDITO (elegido / excluido; predestinado / no predestinado; cuenta con la gracia de Dios / no cuenta con la gracia de Dios): en un esquema construido desde la visión de los poderosos, quienes están a la derecha son los bendecidos por Dios y los que están a la izquierda son los malditos de Dios (Reenvío al intertexto bíblico). Desde la lógica de la ética protestante y del capitalismo, la prosperidad y el bienestar material son signos inequívocos de contar con la bendición de Dios, mientras que la pobreza y la permanencia en el atraso acreditan que no se cuenta con la bendición de Dios (Reenvío al interdiscurso religioso e ideológico).

Esta lectura sólo es cierta desde la perspectiva del poder, no así desde la PERSPECTIVA DE LOS POBRES: el juego derecha / izquierda no es igual para el orador que para el pueblo, como tampoco lo es para el lector: lo que es izquierda para el orador es derecha para el pueblo y para el lector. Esto nos coloca ante la intención del texto: lo representado no se puede consumir desde el punto de vista del orador, sino tal cual lo presenta el texto al pueblo y a los lectores. De este modo, quienes están a la derecha son los pobres y débiles y quienes están a la izquierda son los ricos y poderosos. Esto genera una nueva lectura en la que el binomio derecha / izquierda adquiere una significación contraria a la que ya hemos expuesto. Veamos algunos alcances de esta nueva lectura:

La cultura tiene asignado un valor negativo a la izquierda y un valor positivo a la derecha: a la primera se le asocia el mal y a la segunda el bien. De este modo, el texto pone de relieve que los de la derecha están en las condiciones precarias por responsabilidad de los de la izquierda, constituidos aquí, no por los enemigos de la democracia, de la libertad, de la paz y del desarrollo, como se tiene codificado en la cultura oficial y en los medios masivos, sino por los mismos que dicen ser los guardianes y garantes de esos valores en Occidente.

El texto interpela al lector para que observe, evalúe y asuma una actitud crítica ante el problema que se le presenta: en lugar de consumir pasiva y acríticamente, el lector debe hacer una lectura activa que posibilite el cambio de perspectiva. El texto sería un detonante de la indignación o, por lo menos, un apelador de la conciencia dormida por el somnífero derivado del discurso oficial de los poderosos. Lo que el texto nos está planteando es: “No hay que creer todo lo que digan los acomodados, elevados, bien vestidos, perfumados y ocultos tras sus lentes oscuros. Sus mentiras, su falta de moral y de ética son del tamaño de su estatura física. Cuanto más encumbrados, más encubridores. Cuanto más conocedores, más dados a la mentira y al engaño”.

II. *Lectura del nivel verbal:*

Antes de realizar esta lectura, tratemos de responder las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes hablan?
- ¿Qué dicen y cómo lo dicen?
- ¿En cuántas partes podemos dividir lo que dicen?
- ¿Cómo se relacionan las partes de lo que dicen?
- ¿Cuáles recursos retóricos y estilísticos están presentes en los parlamentos?
- ¿Cuál será el mensaje implícito?
- ¿Cuáles con las implicaciones sociales e ideológicas que se derivan o se infieren del discurso?

Una vez que hayamos dado respuesta a las preguntas, procedamos a sistematizar los resultados.

El único grupo que tiene voz es el dirigente. El pueblo carece de ella y aparece como el que escucha. De aquí podemos derivar las oposiciones:

DIRIGENTES / PUEBLO
SUJETOS DE PALABRA / OBJETO DE PALABRA
EDUCADOS / IGNORANTE

El discurso que le corresponde a la clase dirigente es: “Siempre lo dijimos muy claro: ‘Nosotros vamos a salir de la crisis económica.’ Y eso es lo que ha

sucedido: ¡Nosotros hemos salido de la crisis económica! Sin embargo se nos acusa de engaño. ¿Engaño a quiénes? ¿Alguna vez les dijimos a ustedes: ‘Nosotros vamos a sacarlos de la crisis económica?’”. Como el discurso está tirado al aire, las palabras no aparecen en línea recta, sino de forma curva, como si ondearan con el viento, dando la sensación de movimiento.

Estructuralmente hablando, este discurso posee cuatro partes bien definidas:

- 1) Lo dicho-prometido por la clase dirigente. Esto remite a un tiempo anterior.
- 2) Lo cumplido-realizado por esa clase.
- 3) La acusación de engaño por parte del pueblo.
- 4) La aclaración o explicación de lo dicho-prometido. Tiempo presente.

El discurso de la clase dirigente se produce dentro de un marco muy específico: el juicio en el que la parte acusada viene a colocar los puntos sobre las íes y a poner de relieve que han sido los otros los que se engañaron, los que no supieron captar la claridad del mensaje de los gobernantes. Al ser una aclaración de malos entendidos, el discurso pone de manifiesto la transparencia, la eficacia, la verdad y la honestidad de la clase dirigente, por un lado, y la calumnia, la mentira y las malas intenciones del pueblo. Todo esto desde el punto de vista de los poderosos.

En este marco, el pueblo es construido por la clase dirigente como incauto, ingenuo y crédulo de las palabras de la elite: el pueblo aparece como incapaz de descubrir y descifrar las trampas lingüísticas con que lo envuelve y enreda el discurso de la clase política. En cambio, la clase dirigente se autoconstituye como lista, inteligente, sagaz y calculadora, conocedora de los mecanismos sutiles del lenguaje para excluir y culpabilizar al otro de su propia miseria, atraso y pobreza⁵⁵.

Nos encontramos ante una contienda lingüística: quienes tienen dominio sobre el lenguaje pueden ganarle la partida a los incautos, quienes creen que las palabras son transparentes y que no están salpicadas de intereses sociales, políticos y económicos. El pueblo cree que cuando la clase dirigente habla de “NOSOTROS” ese discurso es inclusivo, solidario y consecuente con lo que dice. Pero la clase gobernante posee una retórica exclusiva y excluyente, insolidaria e inconsecuente con aquello que predica. Su “Nosotros” tiene como referente al sí mismo, a los de su propio grupo, y nunca a quien no pertenece a sus líneas política, económica, social y cultural. Quienes poseen una posición

55 Culpabilizar a la víctima es una táctica semántica muy recurrida por el poder para exculparse, lavarse las manos y no asumir la responsabilidad y no señalar la verdadera causa de los problemas sociales y económicos.

social, política y económica excluyente, también son portadores de un lenguaje discriminatorio y excluyente.

En su retórica, la dirigencia se presenta como la que dice la verdad y cumple lo que en su discurso expresa, mientras que el pueblo aparece excluido del discurso, carente de palabra y como difamador de los gobernantes al acusarlos de engaño. La aparición en público de la dirigencia es para desmentir las acusaciones que ha hecho el pueblo y para poner de manifiesto que la clase dirigente obra con una claridad y con una transparencia únicas. Esto último tiene sus consecuencias jurídicas que no vamos a analizar en este momento.



III. Relación de las partes gráfica y verbal

Existe una clara relación entre las partes gráfica y verbal. Esa relación es de complementariedad, de énfasis y de refuerzo: lo dicho por la clase dirigente queda confirmado con su realce, superioridad, salud y buena presencia a nivel gráfico. Se nota que “la clase alta ha salido de la crisis económica”. En cambio, por su aspecto, apariencia y ubicación en la parte más baja del mundo mostrado, se nota que “el pueblo no ha salido de la crisis económica”, ya que es presentado como desordenado, harapiento, sucio, flaco y sin buena apariencia. Mientras quienes salieron de la crisis están en la parte más elevada, quienes no han salido están en la parte más baja.

Las frases “vamos a salir” funciona como una *profecía cumplida* en la clase dirigente: “hemos salido”. “Salir” supone emerger a la superficie, dejar atrás una situación degradada para arribar a una situación de mejoramiento. Del mismo modo, la expresión “jamás dijimos que íbamos a sacarlos de la crisis económica” también remite a un evento cumplido: los pobres siguen en su misma situación de pobreza, desamparo y abandono, tal como los muestra la gráfica.

De esta relación entre las partes gráfica y verbal podemos inferir las siguientes implicaciones sociales e ideológicas:

El pueblo es representado por el discurso de la clase dirigente como un ente pasivo, sin iniciativa y a la espera de que sean otros los que hagan algo que lo saque de la mala condición social, política, económica, cultural y sanitaria en la que se encuentra.

La clase dirigente se autorrepresenta como insolidaria y desatenta de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y sanitarias del pueblo. Su espíritu arribista y egoísta la lleva a divorciarse de los gobernados. Su poder y su grandeza se levantan sobre la debilidad y la miseria de los pueblos.

IV. *Relación del texto con el contexto*

Por las connotaciones e implicaciones sociales e ideológicas señaladas, el texto analizado mantiene una relación polémica, crítica y cuestionadora con la realidad circundante. Esa relación se lleva a cabo en todos los niveles político, económico, cultural, sanitario e histórico. Veamos.

A *nivel político*: denuncia el poder en manos de unos pocos que le dan la espalda a las grandes mayorías. Pocos mandan a muchos. Los países y los pueblos están en manos de pequeñas elites que con su discurso se autodisculpan y culpabilizan al pueblo de los males que padece. El cinismo y el descaro son las cualidades de estos dirigentes, cuyo único propósito es usufructuar del poder.

A *nivel económico*: sólo salen a flote quienes tienen el poder en sus manos, los demás conforman la mayoría empobrecida, despojada no sólo de sus bienes materiales, sino también de sus bienes culturales y espirituales. Los ricos cada vez son menos, mientras que los pobres cada vez son más. La clase poderosa vive a expensas de los pobres. El poder es visto como una manera en que los ricos se enriquecen más y acentúan así su dominio.

A *nivel cultural*: las elites gobernantes son representadas como las que tejen redes discursivas con las que atrapan al pueblo que no ha tenido espacio en el proceso de formación y apropiación del conocimiento, razón por la cual no está en condiciones de desenmascarar las tácticas y estrategias del lenguaje con que es cazado por los políticos de turno. Para estas elites es mejor un pueblo analfabeta, sin conciencia, que un pueblo preparado para desenmascarar a quienes lo gobiernan.

A *nivel sanitario*: mientras que la elite gobernante es representada como sana, pulcra e higiénica, el pueblo es concebido como el portador de todos los males, las plagas y las enfermedades. La visión que tiene el poder de los pobres es que son sucios, cochinos y portadores del mal. Esta imagen no dista de las metáforas sanitarias con que los centros de poder representan a las periferias tercermundistas: plagas, peligro, amenaza.

A nivel histórico: los únicos que aparecen como sujetos y protagonistas de la historia, del poder, del saber y del poseer son los poderosos. El pueblo aparece bajo la categoría de despojado de su historia, su cultura, su propiedad, su palabra, sus sueños, su utopía. Un pueblo sin identidad y sin autonomía, excluido de la sociedad, de la cultura y de la historia, invisibilizado por los poderosos.

Por todas estas razones, el texto de Quino pone en evidencia cómo procede la elite gobernante para sujetar más al pueblo, excluirlo del bienestar y perpetuarse impunemente en el poder. En tan poco espacio y con tan pocos trazos, el texto nos ha sintetizado la historia de las “democracias” latinoamericanas, su proceder ante los pueblos y su distanciamiento de las necesidades y problemas de quienes conforman las grandes mayorías necesitadas y oprimidas de nuestro continente⁵⁶.

56 De mi libro *Cómo analizar de todo*. Textos no literarios. Heredia: Inédito, 2008.

CAPÍTULO 7

RECURSOS FORMALES DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Hay quienes se amparan en la formalidad para excusarse de las buenas ideas. Creen que la pompa es ciencia. Utilizan la espectacularidad como un arte para maravillar y ocultar la verdad. No se dan cuenta de su autoengaño. ¿Para qué vestirse de traje y pararse ante un público si no se sabe qué decir? ¿Para qué apabullar a un auditorio con un rosario de títulos si al abrir la boca los demás se enteran que un loro hubiera aprendido más? Donde hay retórica hay mentira.

J. R. C.

Toda investigación académica con miras a la obtención de una calificación demanda un *triple compromiso: con uno mismo, con la institución destinataria y con los futuros lectores*. Nosotros nos comprometemos a realizar ciertas tareas, dentro de ciertos objetivos, utilizando tales o cuales métodos para generar un producto que deberá cumplir con ciertas normas, técnicas y éticas, dentro de un plazo determinado. La institución se compromete a proporcionarnos el espacio, el tiempo, la supervisión y la evaluación para que obtengamos una nota o un título (Ver Orna y Stevens 2000: 27-28). Los lectores aportarán su lectura crítica, sus sugerencias, su aceptación o la indiferencia, el olvido o la censura si nuestro trabajo no cumple con las reglas establecidas. Estos compromisos responden a lo demandado por la comunidad académica de atenernos a las normas, formas de presentación y estilo que ella ha producido para el reporte de los informes de investigación.

Para que nuestro informe final se ajuste a lo estipulado por la comunidad académica, en este capítulo ofrecemos una serie de recursos formales, tales como:

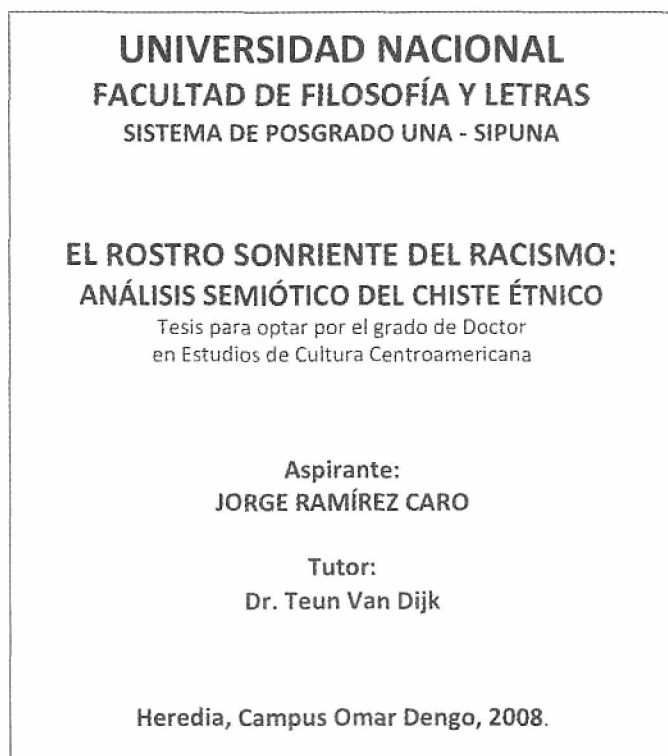
- Cuáles son las partes de la tesina o de la tesis.
- Cómo se citan las fuentes.
- Cómo se elaboran las referencias bibliográficas.

7.1. Partes de la tesina o de la tesis

Los Pasos del diseño y la Estructura de la investigación no son igual que las Partes de la tesina o de la tesis. Estas últimas guardan semejanza con las partes del libro, desde afuera hacia dentro, mientras que aquéllas tienen que ver sólo con el interior. En este apartado damos una idea general de las tres partes de una tesina o tesis: la protocolaria, la expositiva y la complementaria. Veamos.

1) Parte protocolaria

Está constituida por los siguientes apartados:



Cuadro 19: Portada de un trabajo académico. Elaboración propia.

-Portada: en la que se ubican los siguientes datos: nombre de la institución, facultad, escuela, título de la investigación, título a que aspira el trabajo ante el tribunal, nombre del sustentante, nombre del tutor o director de la tesis, lugar y fecha (Ver Cuadro 19). Esto va en la pasta dura de la carátula. Lo sigue una

hoja en blanco y a continuación se replica la portada en el mismo tipo de papel que la tesis (falsa portada).

-Conformación del tribunal ante el cual es presentada la tesis, en orden jerárquico: decano o decana de la Facultad, director o directora de la Escuela, director o directora de la tesis y lectores o lectoras (generalmente dos).

-Índice o tabla de contenidos

-Dedicatorias

-Agradecimientos

-Epígrafes⁵⁷.

Tanto la portada como la contraportada no se numeran. La paginación de las hojas de la conformación del tribunal, índice, dedicatoria, agradecimientos y epígrafes se hace con números romanos en minúsculas (i, ii, iii, iv, v). La numeración arábiga se reserva para la parte expositiva.

2) *Parte expositiva*

Esta parte está conformada por los siguientes aspectos:

-Introducción

-Capítulos

-Conclusiones

-Referencias bibliográficas

3) *Parte complementaria*

En esta parte se ubican:

-Anexos

-Apéndices

-Cuadros⁵⁸.

El Cuadro 20 nos da una visión panorámica de las partes y los componentes de la tesis:

57 Las tesis de posgrado solicitan, en esta parte protocolaria, una síntesis de la investigación que no exceda las dos páginas, que contenga descriptores o palabras claves, que señale el autor y el tutor del trabajo.

58 Para más detalles sobre cada una de estas partes, véanse Muñoz 1998: 124-136 y Barrantes 1999: 234-243.

PARTES Y COMPONENTES DE LA TESIS	
PARTES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
PROTOCOLARIA Portada y contraportada sin numerar. Lo demás con numeración romana minúscula (i, ii, iii...).	·Portada ·Contraportada ·Conformación del Tribunal ·Índice o tabla de contenidos ·Resumen de la Tesis ·Dedicatorias ·Agradecimientos ·Epígrafes
EXPOSITIVA Numeración arábica (1, 2, 3...).	·Introducción ·Capítulos de desarrollo { capítulo 1 capítulo 2 capítulo 3 ·Conclusiones ·Referencias bibliográficas
COMPLEMENTARIA Numeración arábica.	·Anexos ·Apéndices ·Cuadros

Cuadro 20: Partes de la Tesis y elementos constitutivos. Elaborado a partir de Muñoz (1998).

7.2. Cómo citar las fuentes

No existe una sola manera de citar las fuentes, pero debe buscarse aquella más acorde con las exigencias de la comunidad académica. La escogencia del estilo de citación dependerá de las exigencias académicas del medio intelectual donde nos desenvolvamos. Conviene conocer esas formas de citar para utilizarlas, no sólo para elaborar nuestra tesina o tesis, sino también cuando un tribunal examinador, un comité editorial o una revista especializada nos solicite acogernos a las normas de tal o cual Manual. Dentro de los diferentes Manuales de reconocida trayectoria académica internacional podemos señalar:

- *Manual of the Modern Languages Association, MLA.*
- *Manual of the American Psychological Association, APA.*
- *Chicago Manual of Style, CMS*⁵⁹.

59 La forma como se reportan las referencias bibliográficas según CMS son similares a MLA. Esa similitud también se presenta en el reporte de las notas de pie de página: se ingresa el nombre seguido del apellido punto. *Título del libro* (Lugar: Editorial, año), número de página consultada. Cfr. *The Chicago Manual of Style*. (Chicago: University of Chicago Presss. 1995) 497-498; 528-537.

- *Author-year-page, AYP*⁶⁰.

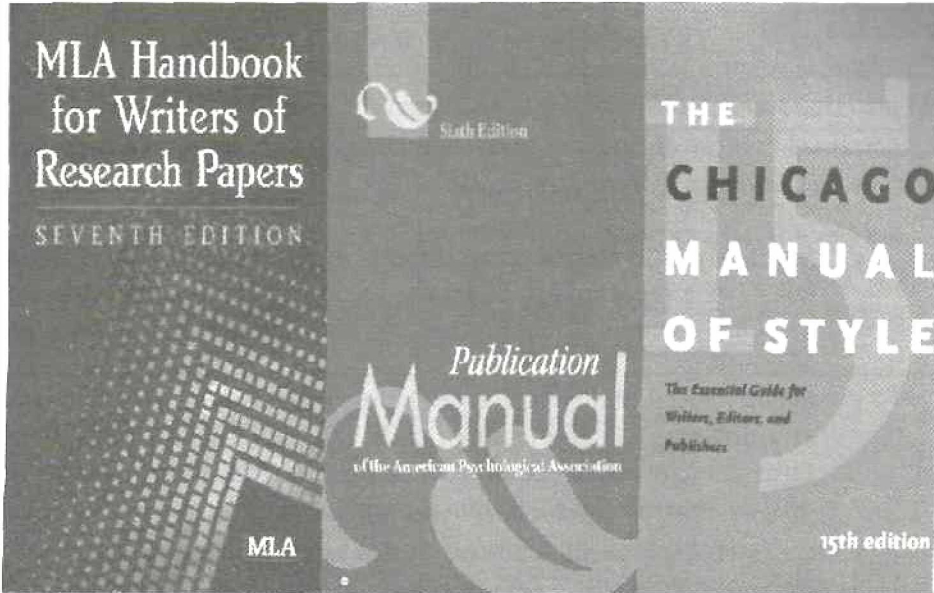


Imagen 4: Portadas de MLA, APA y CMS. Montaje a partir de imágenes descargadas de la red.

Antes de referirnos a cómo citar según tales manuales, atendamos algunos principios básicos sobre cómo citar las fuentes, planteados por Gordon Harvey.

7.2.1. Principios básicos

-Hacer un uso conciso de la fuente. Es mejor resumir con nuestras propias palabras para evitar el plagio: especificar con claridad qué o a quién estamos resumiendo. El lector no debe tener dudas sobre quién le está hablando: el autor, nosotros o la fuente.

-Anunciar la fuente y citarla inmediatamente después de recurrir a ella. Seguir con comentarios que indiquen dónde empieza nuestra contribución. La relación entre la fuente incluida y nuestro argumento debe quedar clara. Se le indica al lector aquello que buscamos que quede claro dentro de la cita.

-Escribir en *cursiva* los títulos de libros, colecciones, periódicos, revistas, folletos, obras literarias, películas, composiciones musicales, obras de arte, bases de datos, sitios Web, DVD, CD y casetes. En cambio, reportar entre “comillas” los títulos de artículos sueltos de revistas y periódicos, capítulos de libros, poe-

⁶⁰ En nuestro medio son más utilizados MLA y APA. Más adelante ejemplificamos cómo se reportan las fuentes según estos dos manuales. Sólo haremos uso de AYP para reportar la fuente al interior del trabajo.

mas cortos, canciones, partes de sitios web, episodios de radio y televisión y trabajos inéditos como conferencias y discursos (Véase MLA 2009: 88-89; APA 2010: 104-105).

¿Cómo se reporta la referencia cuando en el título de la fuente está incluido otro título que por separado iría en cursivas? Ejemplo: *El mundo social del Quijote*, es el nombre de un libro de Javier Salazar Rincón. El *Quijote* es la obra cumbre de Cervantes. ¿Cómo se reporta?

- Según MLA: se escribe entre comillas el título incluido en el título que se va a reportar, así: *El mundo social del “Quijote”* (MLA 2009: 89). Otro ejemplo: *El mundo social de “La Celestina”*, de José Antonio Maravall.
- Según APA: el título incluido en el título irá en letras redondas o cursivas inversas, así: *El mundo social del Quijote* (APA 2010: 104-105). Otro ejemplo: *Hacia El otoño del patriarca. La novela del dictador en Hispanoamérica*, Juan Antonio Ramos.

7.2.2. Uso del entrecomillado

-Entrecomillar sólo lo necesario: el exceso de cita da la impresión de que no hemos digerido suficientemente el material citado.

-La construcción de las frases debe adaptarse a la inclusión de la cita: la cita entrecomillada se anuncia en las palabras que la preceden: debe decirse quién va a hablar. Escoger bien el verbo que va a anunciar la fuente: plantea Barthes, sostiene Van Dijk, señala Bajtín, sugiere Eco, argumenta Gallardo, razona Foucault, observa Baudrillard, señala Cros, asevera Villoro, aclara Zea, argumenta Freire...

-Si en la fuente citada existe un error ortográfico o gramatical, se indicará, entre corchetes y en cursivas, la palabra latina [*sic*] después del error en cuestión, para aclarar que la incorrección procede de la fuente original (Harvey 2001: 13-22).

-Utilizar comillas dobles para abrir y cerrar una cita (menos de 40 palabras) corta o para reportar una cita dentro de una cita de bloque (más de 40 palabras).

-Utilizar comillas simples cuando se reporta una cita dentro de una cita corta (MLA 2009: 92-100; APA 2010: 90-91).

7.2.3. *Cuándo debemos citar y cuándo no*

CUÁNDO CITAR Y CUÁNDO NO CITAR	
SE DEBE CITAR	NO SE DEBE CITAR
<ul style="list-style-type: none"> • Siempre que se utilicen datos e información procedente de una fuente. • Cuando se reproduzcan literalmente dos o más palabras seguidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al tratar temas de dominio público o de conocimiento general. • Las frases incorporadas al habla cotidiana • Cuando se usan frases o ideas surgidas de una conversación.

Cuadro 21: Cuándo citar y cuándo no citar.
Elaborado a partir de Harvey (2001).

7.2.4. *Cómo insertar las citas en el cuerpo del trabajo*

Reportar correctamente la fuente tiene dos finalidades: 1) cumplir con el ejercicio ético de reconocer las ideas de otros y 2) suministrar la información suficiente para que el lector pueda localizar la fuente cuando así lo desee. Harvey señala cinco maneras de introducir las citas en el cuerpo de trabajo:

1. *Notas secuenciales*: referencias numéricas en el formato de superíndice al final de la referencia. Puede hacerse como nota de pie de página o como nota al final del trabajo. CSM y MLA recomiendan las notas al pie de la página⁶¹.

2. *Cita dentro del texto*: se indica en el propio texto del trabajo el nombre del autor, seguido de la página donde aparece la idea (en Humanidades) o el año de publicación de la fuente (en trabajos científicos y en ciencias sociales) o ambas cosas (en trabajos científico-sociales). El nombre del autor puede aparecer en la misma frase o entre paréntesis. El año y el número de página siempre van entre paréntesis.

3. *Cita abreviada de fuentes utilizadas repetidas veces*: permiten citar la fuente en cada ocasión por página, número de línea, abreviatura más número de página, sin necesidad de recurrir todas las veces a nota de pie de página o a autor y fecha. El siguiente par de ejemplos deberían ir en pies de páginas para aclarar al lector sobre la fuente que se estará utilizando:

¹ Si no se especifica otra cosa, las referencias a Harvey corresponden a *Cómo se citan las fuentes* (Madrid: Nuer Ediciones, 2001), que se citará únicamente por número de página.

61 La ventaja de las notas al pie de la página es que facilitan la lectura inmediata de la fuente. En cambio, las notas al final del trabajo obligan al lector a abandonar la lectura para ir a las páginas finales a buscar la referencia.

² Acto, escena y línea corresponden a *La casa de Bernarda Alba* (México: Editores Mexicanos Unidos, 1985).

CÓMO INSERTAR FUENTES EN EL TEXTO. EL CASO DE UN SOLO AUTOR	
MLA	APA
<p>MLA señala las siguientes posibilidades:</p> <p>a) Cuando se cita directamente, entre paréntesis se reporta apellido y página. Ejemplo: “Es poco ético y poco científico citar y comentar sólo los resultados que apoyan nuestra hipótesis” (Sternberg 72).</p> <p>b) Cuando el autor forma parte de lo que se viene exponiendo se reporta entre paréntesis la página. Ejemplo: Sostiene Foucault que “el lenguaje nos gobierna” (25).</p> <p>c) Cita de distintas obras de un mismo autor: mención del autor, lo que plantea y entre paréntesis palabra clave del título y página. Ejemplo: Para Foucault “la escuela es un régimen para disciplinar el cuerpo y la mente” (<i>Vigilar</i>, 218).</p> <p>Según los anteriores casos, el autor se cita en el texto o en la referencia (cfr. MLA, 2009: 186).</p>	<p>APA propone las siguientes opciones:</p> <p>a) Cuando se cita directamente, entre paréntesis se reporta autor, año, p. Ejemplo: “Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto” (Bajtín, 1982, p. 384).</p> <p>b) Cuando el autor forma parte de lo que se viene diciendo se reporta el año entre paréntesis inmediatamente después de mencionado el autor. Ejemplo: Bajtín (1982) plantea que sólo las culturas dogmáticas y autoritarias son unilateralmente serias.</p> <p>c) Cuando se prioriza el contenido de la cita, al final se reporta autor, año entre paréntesis. Ejemplo: No existe un enunciado aislado (Bajtín, 1982). (cfr. APA 2010: 170-171).</p>

**Cuadro 22: Cómo insertar las fuentes en el texto.
Elaborado a partir de MLA y APA.**

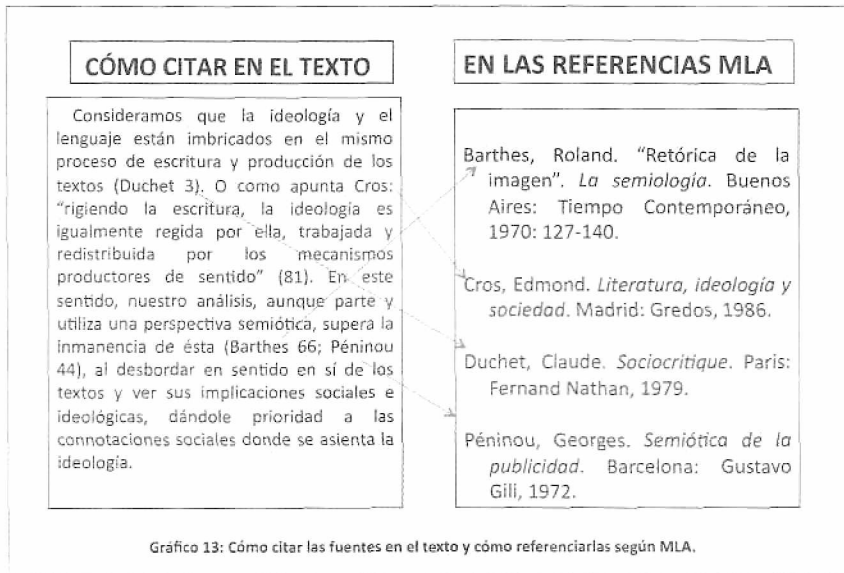
4. *Reconocimiento de fuentes no citadas*: sirven para reconocer ayudas, aportes, términos, conceptos que han servido de inspiración a la formulación de un argumento, una propuesta, una teoría. Cuando se cita por primera vez di-

cho aporte se hace la llamada de nota correspondiente, como en los siguientes ejemplos:

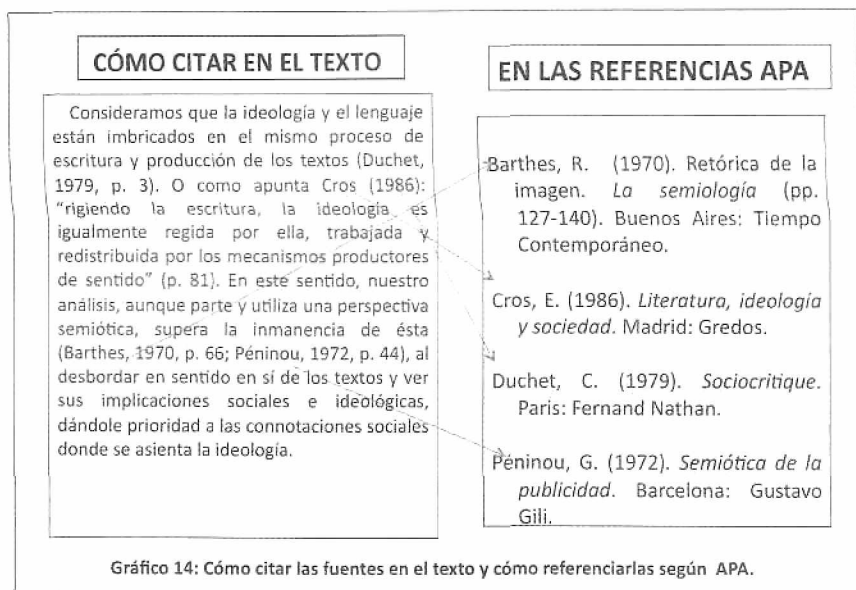
- a) Mi teoría sobre la lectura y la escritura están inspirados en *El placer del texto*, de Roland Barthes (México: Siglo Veintiuno Editores, 1986) y *Teoría y estética de la novela*, de Mijaíl Bajtín (Madrid: Taurus, 1975).
- b) Debo la escritura de este libro a la insistencia de mis colegas y estudiantes: presionaron para que sistematizara las discusiones en clases y las tertulias en el café.
- c) Agradezco a Gordon Harvey por haberme proporcionado suficientes métodos de cómo citar las fuentes en un trabajo académico (Ver Harvey, 2001: 36-43).

El modelo que utilizamos en este volumen es de AYP el cual pide que se reporte Autor año: página (Van Dijk 2000: 125). Como se puede observar es más sintético y preciso que APA y MLA⁶². Los Gráficos 13 y 14 ejemplifican cómo se citan las fuentes en el texto de nuestra exposición y cómo reportarlas en referencias según MLA y APA:

El Cuadro 23 muestra varios casos de cómo insertar las fuentes en el cuerpo del trabajo.



62 Aunque The *Chicago Manual of Style* diga que es más económico en espacio y en tiempo, consideramos que AYP posee, además de esas dos cualidades, precisión: reporta el número de página que no conocemos por medio del CMS.



CÓMO INSERTAR LAS FUENTES EN EL TEXTO. VARIOS CASOS SEGÚN MLA Y APA		
CASOS	MLA	APA
Dos autores	Se incluyen los apellidos de ambos autores todas las veces que se citen: (Caro y Cuervo 230).	Citar ambos autores siempre que se presente la referencia dentro del texto (Caro y Cuervo, 1987, p. 230).
Tres, cuatro o cinco autores	Cuando son tres, se citan todos. Si son más de tres, se cita el primero y se agrega "y otros" sin las comillas.	Se citan todos la primera vez, pero en citas siguientes sólo se reporta el apellido del primero, seguido de et al. y el año.
Seis o más autores	Se citan del mismo modo que se hace con más de tres autores: apellido del primero, más "y otros".	Citar solo el apellido del primero, seguido de et al. y el año tanto en la primera cita como en las siguientes.
Grupos como autores	Se cita el grupo o institución y se añade número de página: (Ministerio de Educación Pública 288).	En la primera vez se escribe completo Ministerio de Educación Pública (MEP), año; las siguientes veces sólo se reporta (MEP, 2009).
Libro sin autor	Citar en el texto el título y la página: si es un artículo va entre comillas, si es un libro se subraya.	Citar en el texto el título y el año: si es un artículo, entre comillas; si es un libro, subrayado (año).
Autor Anónimo	Se cita por las dos primeras palabras del título: (Lazarillo 127).	Citar dentro del texto Anónimo, fecha: (Anónimo, 1990).
Autores con el mismo apellido	Se incluye la inicial de ambos autores (J. Cruz 125, L. Cruz 180).	Incluir las iniciales del primer autor y el año, sin importar que las fechas difieran de un autor a otro.

Dos o más trabajos en el mismo paréntesis	Para más de dos trabajos del mismo autor, citar parte del título inmediatamente después del apellido y la página (Van Dijk, <i>Discurso</i> 254, Van Dijk, <i>Ideología</i> 126).	-Incluir apellidos de autores y los años ordenados del más viejo al más nuevo. -Distinguir con los sufijos a, b, c cuando el mismo autor o grupos de autores posean varios libros publicados en la misma fecha.
Sin fecha de publicación	Citar autor y página. Sólo en referencias se indica s. f.	Citar en el texto el autor seguido de coma y la abreviatura s. f. (León, s. f.)
Textos antiguos	Los textos sagrados no se subrayan: La Biblia, El Talmud, El Corán, excepto si forman parte de un título. Se indica la versión que se va a utilizar y se reporta entre paréntesis el libro abreviado, capítulo y verso consultado: (Gen. 1,4).	-Citar el autor, traducido en año: (Aristóteles, traducido en 1920). -La Biblia: en la primera cita en el texto se identifica la versión utilizada. Para partes de la Biblia sólo se indica entre paréntesis abreviatura del libro, capítulo y versículo: (Gen. 1, 4).

**Cuadro 23: Cómo insertar dos o más autores en el texto.
Elaborado a partir de MLA y APA**

7.2.5. Usos incorrectos de las fuentes

Resaltemos ahora algunas conductas incorrectas y sancionables que hacemos de las fuentes.

1. El *plagio* se lleva a cabo cuando hacemos pasar ideas e información ajena como si fueran propias, omitiendo a su autor verdadero. El plagiador incurre en engaño y fraude: fraude hacia la fuente que priva de su reconocimiento legítimo y engaño hacia los demás. Según Harvey, en todo plagio sucede lo siguiente: omisión de la cita de datos o información de una fuente, omisión del entrecorillado en un párrafo o en una frase literal, omisión de la cita, después de servirse de la estructura u organización de las ideas expuestas en una fuente (Harvey 2001: 45-50).

2. *Falsear evidencias*: citar o parafrasear una fuente fuera de su contexto o con extractos engañosos con el fin de que parezca que apoya nuestro razonamiento.
3. *Colaboración deshonestas*: presentar trabajos más o menos idénticos, que se han elaborado entre dos o más, cuando se ha pedido una elaboración personal.
4. *Trabajos duplicados o coincidentes*: presentar un trabajo para dos cursos distintos con pequeñas variaciones.

5. *Inducción al plagio*: dejarse copiar, vender un trabajo, escribirle el trabajo a otro (Harvey 2001: 50-54)⁶³.

7.2.6. Recomendaciones prácticas

A la hora de citar debemos tener en cuenta dos aspectos básicos: la *fidelidad* a la fuente original y el *tamaño* de la cita. Toda cita textual debe ser fiel al original: “Las citas directas deben ser precisas... [Deben] seguir las palabras, la ortografía y la puntuación interior de la fuente original, aun si ésta presenta incorrecciones”. En caso de que existan errores de alguna naturaleza en el original, debemos insertar la palabra *sic* entre corchetes y en cursivas [*sic*] inmediatamente después del error (APA 1998: 130. Ver MLA 2009: 92-93). Los únicos cambios permitidos en la fuente original son:

- “La primera letra de la primera palabra puede cambiarse a mayúscula o minúscula”.
- “El signo de puntuación que finaliza la oración puede modificarse para adecuar la sintaxis”.
- “Las comillas sencillas pueden cambiarse por comillas dobles o vice-versa” (APA 2010: 172)⁶⁴.

Tanto APA como MLA reconocen dos tipos de citas textuales:

- *Las citas menores a cuatro líneas o de 40 palabras*: van insertas en el párrafo donde desarrollamos nuestra propia idea, entrecomilladas, letra del mismo tamaño de la que venimos utilizando.
- *Las citas mayores a cuatro líneas o de 40 palabras en adelante*: van en párrafo o bloque aparte, sin comillas, la fuente tendrá un punto menos del que venimos utilizando (MLA 2009: 93-94; APA 2010: 170-171) y en un interlineado simple. Si se cita más de un párrafo, sangrar la primera línea de cada uno. Después de insertar la cita, se vuelve con la escritura en letra y espaciado normales y en párrafo aparte.

Veamos los dos tipos de citas en el siguiente ejemplo:

63 Desde el punto de vista ético, todos estos aspectos serán tratados como conductas inapropiadas en el ejercicio de la investigación. Remitimos al Capítulo 9 de este volumen donde se contemplarán otros tipos de fraudes académicos.

64 Cualquier cambio en la fuente debe ser reportado: destacado, subrayado, cursivas. La indicación se coloca inmediatamente después del reporte de la citación parentética (Borges 1980: 120. Las cursivas son mías). En caso de que el original posea destacadas las palabras que citamos, debe indicarse, después de la información parentética, que las cursivas son del original (Cassany 1999: 65. Las cursivas son del original). Ver APA 2010: 172-173.

La política exterior de Estados Unidos está marcada por una sistemática práctica de terrorismo imperial que aplica a aquellos países que con pretensiones independentistas dejan de servir a los intereses de la nación del norte. Como sostiene Noam Chomsky, “este país no ve como acto legítimo el que alguien se defienda contra un ataque estadounidense” (Chomsky 1998: 90). Con más claridad se refiere el mismo autor a este problema en los siguientes términos:

A Estados Unidos no le importa si un país tiene democracia formal u otro régimen. Le importa que se supedita a su sistema de dominación mundial. El principio fundamental es: ¿permitirá un país ser robado?, ¿permitirá que las corporaciones financieras extranjeras inviertan y exploten a su voluntad? Si lo permite, puede tener cualquier sistema político que le plazca. Pero si un país comienza a dirigir sus propios recursos hacia su propia población, entonces debe ser destruido (Chomsky 1998: 84)⁶⁵.

7.2.7. Notas de pie de página

MLA distingue dos tipos de notas de pie de página: las de contenido y las bibliográficas. APA también admite dos tipos de notas: las de contenido y la de autorización por propiedad literaria o intelectual. El Cuadro 24 explica las particularidades de cada Manual:

65 Para el ejemplo hemos utilizado letra 11 para el párrafo donde se inserta la cita menor de cuatro líneas y letra 10 para el párrafo mayor de cuatro líneas.

NOTAS DE PIE DE PÁGINA	
MLA	APA
<p>Reconoce dos tipos de notas de pie de página:</p> <p>1. <i>Notas de contenido:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Ofrecen comentarios, información o explicación que no se puede acomodar en el texto primario. · Omiten todo aquello que no ayude a justificar y a clarificar lo escrito. · Sirve para reenviar al lector a la fuente original cuando la hemos utilizado de modo indirecto. <p>2. <i>Notas bibliográficas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Sirven para hacer comentarios evaluativos sobre lo que se viene diciendo a través de otras fuentes. · Reenvían al lector hacia fuentes donde se trata con mayor detalle aquello que se menciona en el estudio nuestro. 	<p>Reconoce dos tipos de notas de pie de página:</p> <p>1. <i>Notas de contenido:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Complementan o amplían la información sustancial del texto primario. · No incluyen información complicada, irrelevante o trivial que distraiga al lector. · Se menciona sólo lo que fortalezca los planteamientos capitales del trabajo. <p>2. <i>Notas de derechos de autor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Reconocen la fuente de citas textuales extensas, ítem de escalas y pruebas, tablas reimpresas o adaptadas. · Quien utilice ese tipo de material debe obtener el permiso de sus autores para reproducir o adaptar material protegido por derechos de autor.
<p>Ambos tipos de notas se ubican al pie de la página donde se mencionan. Se insertan por medio de un superíndice que se coloca inmediatamente después de las comillas o de la puntuación (MLA 2009: 230-231).¹</p>	<p>Se ubican al pie de la página o al final del trabajo, después de las referencias bibliográficas. El superíndice irá después de cualquier signo de puntuación.¹ Se colocará antes del cierre de un guión -x²- y antes de cerrar un paréntesis (APA 2010: 37-38.³).</p>

Cuadro 24: Notas de pie de página según MLA y APA.

Existe una serie de diferencias entre ambos Manuales que conviene tener presentes. En el Cuadro 25 proporcionamos algunas.

DIFERENCIAS ENTRE MLA Y APA: ALGUNOS CASOS		
CASOS	MLA	APA
Libros de un mismo autor	En referencias se reportan de los más nuevos a los más viejos.	En referencias se reportan de los más viejos a los más nuevos (226).
Títulos de libros y revistas	Libros: en español van en mayúscula las iniciales de título y subtítulo; en inglés, preposiciones, artículos y conjunciones van en minúsculas. Ejemplo: <i>Anatomy of Criticism</i> . Revistas: excepto las preposiciones, artículos y conjunciones intercaladas, los demás comienzos van en mayúscula. Ejemplo: <i>Revista de Filología, Lingüística y Literatura</i> .	Libros: sólo va en mayúscula la primera letra de título y subtítulo (232). Ejemplo: <i>Anatomía de la crítica. Cuatro ensayos</i> . Revistas: rige la misma regla de MLA. Ejemplo: <i>Revista de Filología, Lingüística y Literatura</i> .
Títulos de partes	Van entre comillas tanto en el texto como en referencias: capítulos, artículos, canciones, poemas, cuentos, episodio de programa televisivo.	Se escriben entre comillas en el cuerpo: capítulos, artículos, canciones, poemas, cuentos, pero en las referencias van sin comillas.
Lugar de las páginas al referenciar partes de libros	Autor. "Nombre de capítulo." <i>Libro</i> . Lugar: Editorial, año. Páginas que comprende. Ejemplo: Van Dijk, Teun. "Discurso y racismo." <i>Discurso y poder</i> . Barcelona: Gedisa, 2009. 181-205.	Autor. (2009). Nombre de capítulo. <i>Libro</i> (páginas que comprende). Lugar: Editorial. Ejemplo: Van Dijk, T. Discurso y racismo. <i>Discurso y poder</i> (pp. 181-205). Barcelona: Gedisa.

Lugar y puntuación de páginas en artículo de revista	Mendieta, Eduardo. "La alterización del otro: crítica a la razón latinoamericana." <i>Cuadernos Americanos</i> 2. 62 (mar-abr. 1997): 76-86.	Mendieta, E. (mar-abr. 1997). La alterización del otro: crítica a la razón latinoamericana. <i>Cuadernos Americanos</i> 2(62), 76-86.
Puntuación en el final de cita	La cita cierra con comillas. La puntuación irá después del paréntesis que contiene la página. Ejemplo: Dice Cortázar que "El lenguaje es memoria, es el ADN de la cultura" (125).	Primero irá la puntuación, luego se cierran las comillas y después se indica la fuente. Ejemplo: "El lenguaje es memoria, es el ADN de la cultura." (Cortázar, 1980, p. 125)
Puntuación parentética	La referencia entre paréntesis no lleva puntuación, ni se reporta el año ni la abreviatura p. para indicar la página (Cros 32).	La información entre paréntesis lleva puntuación, se agrega el año y la abreviatura p. para indicar la página (Cros, 1986, p. 32).
Cómo proporcionar volumen y número	Inmediatamente después de la revista se proporciona el número del volumen punto y número de número. Ejemplo: <i>Cuadernos Americanos</i> 145. 2.	Inmediatamente después de la revista se proporciona el número del volumen y entre paréntesis el número. Ejemplo: <i>Cuadernos Americanos</i> 145 (2).

**Cuadro 25: Diferencias entre MLA y APA.
Elaborado a partir de MLA y APA.**

7.3. Cómo elaborar referencias bibliográficas

Deben aparecer en las referencias bibliográficas los autores y textos utilizados en el cuerpo de la investigación. Se reportarán en orden alfabético por apellidos de autores, según lo estipulado por algún *Manual de estilo* reconocido internacionalmente para trabajos académicos: MLA o APA. Toda investigación académica incluye como mínimo tres tipos de referencias bibliográficas:

- La referente al Estado de la cuestión.
- La relacionada con la Teoría.
- La que tiene que ver con la Metodología.

El Cuadro 26 nos proporciona los elementos mínimos que debemos tener en cuenta a la hora de recoger la información y confeccionar las referencias bibliográficas:

DATOS MÍNIMOS DE TODA REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	
PARA LIBROS	PARA ARTÍCULOS-CAPÍTULOS
Autor: Apellido y Nombre.	Autor: Apellido y Nombre.
Obra: Título de obra consultada.	Obra: Artículo o capítulo.
Lugar: Siempre será una ciudad.	Fuente principal: revista, periódico o libro.
Editorial: casa editora.	Volumen y número.
Año de publicación del libro.	Fecha (día, meses, año) y páginas.
Medio: Impreso o Electrónico.	Medio: Impreso o Electrónico.
Lugar de la web: DOI o URL.	Lugar de la web: DOI o URL.
Fecha de recuperación de la web.	Fecha de recuperación de la web.

**Cuadro 26: Datos mínimos para libros y artículos impresos o digitales.
Elaboración propia.**

Estos datos se ordenarán según el *Manual* que escojamos seguir. Existen otros datos secundarios como: traductor, editor, compilador, coordinador y número de edición que es aconsejable saber dónde se ubican y cómo se citan en la referencia. Más adelante, en los casos concretos, nos referiremos a ellos. Lo más aconsejable es *elegir el estilo de documentación inmediatamente se ha empezado la búsqueda, de esa manera se puede procesar y almacenar la información en forma correcta desde el comienzo*. Conviene saber algunas particularidades de cómo reportar el nombre en las referencias, según ambos manuales. Veamos el Cuadro 27:

ESPECIFICACIONES SOBRE AUTOR O AUTORA

Según MLA, en español se consideran los siguientes aspectos para reportar el autor:

- 1) Se incluyen ambos apellidos y nombre completo: Solano Rivera, Silvia Elena. APA sólo toma en cuenta un apellido y la inicial o iniciales de nombre: Solano, S. E.
- 2) Una mujer casada se reporta su primer apellido y el apellido de su esposo introducido por la preposición *de*: Barboza de Tercero, Gloria Elena.
- 3) Si los apellidos están unidos por la conjunción *y* o la preposición *de* se reporta así: Ortega y Gasset, José; Quevedo y Villegas, Francisco de; Díaz del Castillo, Bernal; López de Ayala, Pero.
- 4) Si el nombre tiene la preposición *de* se utiliza junto con el nombre: Berceo, Gonzalo de; Cervantes, Miguel de; León, Fray Luis de; Unamuno, Miguel de. APA sigue la misma regla.
- 5) Si el nombre tiene la contracción *del* se reporta con el apellido: Del Río, Ángel; Del Valle Inclán, Ramón.
- 6) Si el nombre posee artículo también se agrega al apellido: Las Casas, Bartolomé de. (cfr. MLA 2009: 110-111). APA omite la frase preposicional que precede al apellido y la antepone a la inicial de nombre: Garza de la, en lugar de La Garza, M. de. (APA 2010: 182).

Cuadro 27: Especificaciones sobre autor o autora. Elaborado a partir de MLA y APA.

Aunque no abarcamos todos los casos posibles, ofrecemos los ejemplos más corrientes de cómo se ordenan, confeccionan y presentan las referencias bibliográficas según MLA y APA.

7.3.1. Cómo referenciar libros y tesis⁶⁶

CÓMO REFERENCIAR LIBROS Y TESIS		
CASOS	MLA	APA
UN SOLO AUTOR	Zavala, Iris. <i>La posmodernidad y Mijaíl Bajtín</i> . Madrid: Espasa-Calpe, 1991.	Zavala, I. (1991). <i>La posmodernidad y Mijaíl Bajtín</i> . Madrid: Espasa-Calpe.
DOS AUTORES	Marchese, Angelo y Joaquín Forradellas. <i>Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria</i> . Barcelona: Ariel, 1991.	Marchese, A. & Forradellas, J. (1991). <i>Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria</i> . Barcelona: Ariel.
TRES AUTORES	Lozano, Jorge, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril. <i>Análisis del discurso</i> . Madrid: Cátedra, 1982.	Lozano, J. Peña-Marín, C. & Abril, G. (1982). <i>Análisis del discurso</i> . Madrid: Cátedra.
CUATRO AUTORES O MÁS	Barthes, Roland y otros. <i>La semiología</i> . Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.	Metz, C., Barthes, R., Eco, U., Todorov, T. & Durand, J. (1974). <i>Análisis de las imágenes</i> . Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
LIBRO CON COMPILADOR	Rall, Dietrich, comp. <i>En busca del texto</i> . México: UNAM, 1987.	Rall, D. (Comp.). (1987). <i>En busca del texto</i> . México: UNAM.
LIBRO CON EDITOR	Richard, Pablo, ed. <i>Materiales para una historia de la teología en América Latina</i> . San José: CEHILADEI, 1981.	Richard, P. (Ed.). (1981). <i>Materiales para una historia de la teología en América Latina</i> . San José: CEHILADEI.

66 Para el caso de un autor, la fórmula de AYP es muy similar a la de APA: AYP reporta la fecha sin paréntesis en el mismo lugar donde la ubica APA: Zavala, Iris. 1991. *La posmodernidad y Mijaíl Bajtín*. Madrid: Espasa-Calpe. En los casos de dos y tres autores, la puntuación o nexos que los separan o unen se parece a la de MLA: Marchese, Angelo y Joaquín Forradellas. 1991. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel. Véase el ejemplo de tres autores: Lozano, Jorge, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril. 1982. *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.

LIBROS CON AUTOR Y EDITOR	Machado, Antonio. <i>Poesías completas</i> . Ed. Manuel Alvar. Madrid: Espasa, 1999.	Machado, A. (1999). <i>Poesías completas</i> . Ed. M. Alvar. Madrid: Espasa.
LIBRO TRADUCIDO	Van Dijk, Teun. <i>Discurso y poder</i> . Trad. Alcira Bixio. Barcelona: Gedisa, 2009.	Van Dijk, T. A. (2009). <i>Discurso y poder</i> . (A. Bixio. Trad.). Barcelona: Gedisa.
LIBRO CON EDITOR Y TRADUCTOR	Kafka, Franz. <i>La metamorfosis y otros relatos</i> . Trad. Ángeles Camargo. Ed. Ángeles Camargo. Madrid: Cátedra, 1992.	Kafka, F. (1992). <i>La metamorfosis y otros relatos</i> . (Á. Camargo, Trad. Á. Camargo. Ed.). Madrid: Cátedra.
LIBRO DE SEGUNDA EDICIÓN O MÁS	Sabino, Carlos. <i>Cómo hacer una tesis</i> . 4ª ed. Bogotá: Panamericana, 2000.	Sabino, C. (2000). <i>Cómo hacer una tesis</i> (4ª ed.). Bogotá: Panamericana.
TESIS	Ramírez Caro, Jorge. "La escenificación del escarnio en el <i>Lazarillo de Tormes</i> ." Tesis. Universidad de Costa Rica: Sistema de Estudios de Posgrado, 2004'.	Ramírez, J. (2004). <i>La escenificación del escarnio en el Lazarillo de Tormes</i> . Tesis sin publicar. Universidad de Costa Rica: Sistema de Estudios de Posgrado.

Cuadro 28: Cómo referenciar libros y tesis.
Elaborado a partir de MLA y APA⁶⁷.

* Según MLA, las tesis inéditas se citan como un artículo. Mientras que las tesis editadas se reportan como libros. Ejemplo: Ramírez Caro, Jorge. *Los rituales del poder*. Heredia: EUNA. 1997. En cambio, APA las reporta como libros editados (APA 2010: 207). Una tesis doctoral recuperada de la web: Autor. (Año). *Título* (Tesis doctoral, Universidad o Institución). Recuperada de URL.

67 Una recopilación o antología, según MLA, se referencia así: Chase, Alfonso. Selección, prólogo y notas. *Las armas de la luz*. San José: DEI, 1985.

7.3.2. Cómo referenciar capítulos y artículos

CÓMO REFERENCIAR CAPÍTULOS Y ARTÍCULOS		
CASOS	MLA	APA
UN SOLO AUTOR	Ramírez, Jorge. "Lecturas intertextual e interdiscursiva en sociocrítica." <i>Letras</i> 32, (2000): 137-161.	Ramírez, J. (2000). Lecturas intertextual e interdiscursiva en sociocrítica. <i>Letras</i> 32, 137-161.
DOS AUTORES	Mendiola, Alfonso y Guillermo Zermeño. "Hacia una metodología del discurso histórico." Galindo Cáceres, Jesús (coord.). <i>Técnicas de investigación</i> . México: AWL, 1998: 165-206.	Mendiola, A. & Zermeño, G. (1998). Hacia una metodología del discurso histórico. Galindo Cáceres, J. (coord.). <i>Técnicas de investigación</i> (pp. 165-206). México: AWL.
TRES AUTORES	Kress, Gunther, Regina Leite-García y Theo van Leeuwen. "Semiótica discursiva". Teun. A. Van Dijk, comp. <i>El discurso como estructura y proceso</i> . Barcelona: Gedisa, 2000: 373-416.	Kress, G., Leite-García, R. & Leeuwen, T. V. (2000). Semiótica discursiva. T. A. Van Dijk. (Comp.). <i>El discurso como estructura y proceso</i> (pp. 373-416). Barcelona: Gedisa.
CUATRO O CINCO AUTORES	Van Dijk, Teun, Stella Ting-Toemey, Geneva Smitherman y Denise Troutman. "Discurso, filiación étnica, cultura y racismo." Van Dijk, Teun. comp. <i>El discurso como interacción social</i> . Barcelona: Gedisa, 2000: 213-262.	Van Dijk, T. A., Ting-Toemey S, Smitherman G. & Troutman D. (2000). Discurso, filiación étnica, cultura y racismo. T. A. Van Dijk. (Comp.). <i>El discurso como interacción social</i> (pp. 213-262). Barcelona: Gedisa.,

Cuadro 29: Cómo referenciar capítulos y artículos.
Elaborado a partir de MLA y APA.

* Si la revista tuviera Volumen y Número al mismo tiempo, la referencia se haría del siguiente modo: Autor (es). "Título del artículo." Nombre de la revista volumen punto número (Fecha: mes o meses y año): páginas que comprende. Ejemplo: Mendieta, Eduardo. "La alterización del otro: crítica de la razón latinoamericana". *Cuadernos Americanos* 2. 62 (marzo-abril, 1997): 76-86.

7.3.3. *Cómo referenciar recursos electrónicos*

En este momento la World Wide Web se ha convertido en la *biblioteca flotante* más grande a la que está expuesto cualquier investigador. Es innegable su importancia por el abanico de opciones que ofrece y por el suministro de información que proporciona a quien desee llevar a cabo una búsqueda rigurosa sobre cualquier tema. Con tal de que podamos reportar de manera clara y precisa las fuentes consultadas en nuestra investigación, MLA y APA han diseñado modelos de citación y de referenciación con tal de que los lectores de nuestros trabajos puedan localizar las fuentes electrónicas a las que hemos recurrido. Pero cada manual hace una advertencia bien clara: los soportes electrónicos son efímeros y las fuentes suministradas pueden ser inservibles para nuestros futuros lectores.

Así lo plantea APA: “En el efímero mundo de la web, los enlaces de los artículos no siempre son sólidos... Todo contenido de internet está propenso a ser trasladado, reestructurado y borrado, dando como resultado hiperenlaces interrumpidos o URL inservibles en la lista de referencia” (APA 2010: 187-188). La advertencia de MLA reza así:

Electronic texts can be updated easily and at irregular intervals. They may also be distributed in multiple databases and accessed through a variety of interfaces displayed on different kinds of equipment. Multiple versions of any work may be available. In this sense, then, accessing a source on the Web is akin to commissioning a performance. Any version of a Web source is potentially different from any past or future version and must be considered unique (MLA 2009: 181).

Ambos Manuales han actualizado sus procedimientos de citación de material electrónico para satisfacer los gustos actuales de la juventud por las narrativas gráficas y los archivos digitales. Aseguran que hoy es más fácil localizar material en la Web proporcionando el nombre del autor, el título de la obra y el DOI (Identificador Digital de Objeto⁶⁸) (el URL=Localizador Uniforme de Recurso es más complejo, extenso y provoca errores a la hora de transcribirlo: sólo debe proporcionarse un URL como información suplementaria, cuando el lector no pueda localizar la fuente sin él, MLA 2009: 182). Por esta razón

68 El DOI, según APA, “proporciona los medios de identificación continua para manejar la información en la redes digitales”. El DOI “es una secuencia alfanumérica proporcionada por una agencia de registro... para identificar el contenido y ofrecer un enlace continuo de su ubicación en Internet. La editorial asigna un DOI cuando se publica su artículo y está electrónicamente disponible. Todos los números del DOI comienzan con 10 y contienen un prefijo y un sufijo separado por una diagonal. El prefijo es un número único de cuatro o más dígitos asignados por organizaciones; el sufijo lo asigna la editorial y está señalado para ser flexible con los estándares de identificación de la editorial” (APA 2010: 188-189).

las propuestas de referencias de MLA y APA son muy similares a la hora de referenciar recursos electrónicos como la Web, CD-ROM, DVD, CD, disquete, casete. Veamos algunos casos.

7.3.3.1. Libros, revistas, periódicos, correos electrónicos, videos...

Los manuales comprenden un amplio formulario que abarca casi la totalidad de los datos que se pueden encontrar en la Web: libros en línea, libros escaneados en línea, versiones de libros que conservan la fecha y la paginación de su primera edición, artículos de revistas digitales, artículos que corresponden a versiones impresas, etc. El Cuadro 30 presenta algunos casos:

LIBROS, REVISTAS, PERIÓDICOS y CORREO		
CASOS	MLA	APA
Libro en línea	Autor. <i>Título</i> . Nombre del sitio web. Fecha de publicación (d, m, a). Web. Fecha de recuperación (d, m, a). Ejemplo: Lubomír, Dolezel. Estudios de poética y teoría de la ficción. <i>Google Libros</i> . N. p. n. d. web. 20 noviembre 2010.	Dos opciones: 1) Autor. (Año). <i>Título</i> . Recuperado de URL. 2) Autor. (Año). <i>Título</i> . doi: xxx. Ejemplo: Lubomír, D. (1999). Estudios de poética y teoría de la ficción. Recuperado de http://books.google.com/books?
Versión en línea de libro impreso	Autor. <i>Título</i> . Lugar. Fecha. <i>Base de datos</i> . Web. Fecha de acceso (día, mes, año). Ejemplo: Isaacs, Jorge. <i>María</i> . Bogotá: 1867. <i>Google Libros</i> . Web. 20 noviembre 2010.	Dos opciones: 1) Autor. (Año). <i>Título</i> . [versión Dx Reader]. Recuperado de URL. 2) Autor. (Año). <i>Título</i> . [versión Adobe Digital Editions]. doi: xxx.
Artículo de revista en línea	Ferro, Margarita. "Perversión del aprendizaje violento en el Tratado 1º de Lazarillo de Tormes." <i>Espéculo</i> 23: 37-49 (marzo-junio 2003). En: http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/lazarill.html (Revisado el 20 mayo, 2004).	Dos opciones: 1) Con autor: Autor. (mes, año). <i>Artículo</i> . <i>Revista</i> , <i>volumen</i> (número). Recuperado de URL. 2) Sin autor: <i>Artículo</i> . (mes, año). <i>Revista</i> . Recuperado de URL. Ejemplo: Ferro, M. (marzo-junio 2003). Perversión del aprendizaje violento en el Tratado 1 de Lazarillo de Tormes. <i>Espéculo</i> , 23. Recuperado de http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/lazarill.html

Artículo de periódico en línea	Autor. "Artículo". Periódico, día, mes y año: URL. Ejemplo: Hernández, Ivo. "Xenofobia y racismo: fantasmas actuales". <i>La Nación</i> , 2 marzo 2009: http://www.nacion.com/ln_ee/2009/marzo/02/opinion1890999.html	Autor. (día, mes, año). Artículo. <i>Periódico</i> . Recuperado de URL. Ejemplo: Hernández, I. (2 marzo 2009). Xenofobia y racismo: fantasmas actuales. <i>La Nación</i> . http://www.nacion.com/ln_ee/2009/marzo/02/opinion1890999.html
CORREO ELECTRÓNICO	Nombre del escritor. "Título del mensaje" (Mensaje al autor). Fecha. Correo electrónico. Ejemplo: Pérez, Renato. "Sólo para mentes puras." (Mensaje al autor). 20 de diciembre, 2008.	Autor. (Fecha). Nombre del mensaje [Mensaje de correo electrónico]. Recuperado de URL. Ejemplo: Pérez, R. (20 diciembre 2008). [Mensaje de correo electrónico]. Recuperado de.
VIDEO EN LÍNEA	<i>Título del video</i> . Director si lo tiene. Año. Archivo de Internet. Web. Fecha de recuperación. Ejemplo: Cable 5. <i>Racismo en España</i> . CQC. 2005. <i>Archivo de Internet</i> . Web. 15 de octubre 2010.	Nombre del productor. (Año). <i>Título del video</i> [DVD]. De URL. Ejemplo: Cable 5. (2009). CQC. <i>Racismo en España</i> . [DVD]. De http://www.youtube.com/watch?=QCfZpiTDKg&feature=Playlist

Cuadro 30: Cómo referenciar libros, revistas, periódicos y correos electrónicos. Elaborado a partir de MLA y APA.

7.3.3.2. Cómo referenciar CD-ROM, DVD, CD y Casete

En el proceso de investigación es probable que echemos mano de fuentes que están en otros formatos electrónicos como CD-ROM, DVD, CD, LP o Casete. Para reportarlas correctamente en las referencias ofrecemos unos ejemplos en el Cuadro 31:

CD-ROM, DVD, CD Y CASETE		
CASOS	MLA	APA
CD-ROM o DVD	Jara, Carla y Alí García. "La gente seca el río." <i>Aprendamos la lengua bribi</i> . San José: UCR-UNICEF, 2009: 50-60. CD-ROM.	Jara, C. y García, A. (2009). La gente seca el río [CD-ROM]. <i>Aprendamos la lengua bribi</i> (pp. 50-60). CD-ROM. San José: UCR-UNICEF.

<p>GRABACIÓN MUSICAL</p>	<p>Autor. <i>Composición musical</i>. Lugar: Casa productora, año. Medio (casete, disco compacto, disco de larga duración. Ejemplo: Mejía Godoy, Carlos. <i>Misa campesina nicaragüense</i>. Managua: Nicarib Productions, 2001. Disco compacto.</p>	<p>Compositor. (Año de Copyright). Título de la canción. <i>Título del álbum</i> [Medio de grabación: dc, d, c]. Lugar: Sello discográfico. (Fecha de grabación si difiere de la de propiedad literaria). Ejemplo: Mejía, C. (2001). Credo. Misa campesina nicaragüense. [CD]. Managua: Nicarib Productions.</p>
<p>PELÍCULA</p>	<p><i>Nombre de la película</i>. Director. Compañía distribuidora, Año. Medio. Ejemplo: <i>The Departed</i>. Dir. Martín Scorsese. Warner Brothers, 2006. Película.</p>	<p>Apellido, Inicial de nombre. (Productor) & Apellido, I. (Director). (Año). <i>Título</i>. [Película]. País: Estudio cinematográfico. Ejemplo. Scorsese, M. (Director). (2006). <i>The Departed</i>. [Película]. Estados Unidos: Warner Brothers</p>

Cuadro 31: Cómo referenciar CD-ROM, DVD, CD y Casete según MLA y APA.

7.3.4. *Las entrevistas según MLA y APA*

Aunque no está contemplada la entrevista por teléfono, el Cuadro 32 proporciona las fórmulas básicas de cómo referenciar algunos tipos de entrevistas:

<p>ENTREVISTAS</p>	
<p>MLA</p>	<p>APA</p>
<p>Dos tipos de entrevistas: las publicadas y las grabadas por el investigador.</p> <p>1. <i>Entrevista publicada</i>. Dos fórmulas:</p> <p>Sin título: Autor. Entrevista. <i>Medio en que se publicó</i>, fecha: páginas.</p> <p>Con título: Autor. Entrevista. <i>Título</i>. Medio. Lugar, fecha. Soporte (radio, televisión, periódico, revista).</p>	<p>Dos tipos de entrevistas: las grabadas y disponibles en un archivo y las transcritas sin grabación disponible.</p> <p>1. <i>Entrevista grabada y disponible en archivo</i>:</p> <p>Autor. (Fecha). Entrevista de Nombre de quien la realiza. [Cinta de audio]. Nombre del evento, Institución. Sección. Lugar.</p>

<p>2. <i>Entrevista grabada por investigador:</i></p> <p>Nombre del entrevistado. Tipo de entrevista. Fecha (día, mes y año). Ejemplo: Van Dijk, Teun. Entrevista personal. 30 de abril de 2004. (MLA 2009: 201).</p>	<p>2. <i>Entrevista transcrita sin grabación disponible:</i></p> <p>Autor. (Año). Título de entrevista que incluya al entrevistado y al entrevistador. Nombre del evento. Institución. Lugar. (APA 2010: 214).</p>
---	--

Cuadro 32: Tipos de entrevistas a referenciar según MLA y APA.

Los ejemplos proporcionados no son el universo posible, pero nos dan una idea de cómo confeccionar las referencias según MLA y APA. Para una mayor satisfacción, recomendamos consultar los textos de ambos Manuales: con toda seguridad se tendrá una visión más completa, tanto a nivel de la explicación como a nivel de los ejemplos proporcionados por MLA y APA. Como investigadores debemos acudir a las fuentes de primera mano y no atenernos a los resúmenes brindados por segundas o terceras personas. La síntesis que hemos facilitado aquí jamás sustituirá lo que dicen las fuentes originales.

CAPÍTULO 8

LA SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

Al poco tiempo de iniciada una investigación, es el propio investigador quien más sabe sobre dicho tema.

Gonzalo Borrás Gualis

No digas todo lo que sabes, ni todo lo que debes, ni todo lo que tienes, ni todo lo que puedes.

Dicho estadounidense

Una vez finalizada nuestra investigación estamos en condiciones de dar a conocer los resultados a los que hemos arribado. “Una investigación está completa sólo cuando se comparten los resultados con la comunidad científica” (APA 2010: 9). Según Elisabeth Orna y Graham Stevens, se trata de transformar el conocimiento generado en un producto informativo comunicable: “Cada investigador tiene la obligación de transformar el conocimiento obtenido durante el proceso en un producto informativo apropiado para sus potenciales usuarios” (Orna y Stevens 2000: 113-114). Con más precisión señalan los autores:

Si no comunicamos lo que hemos descubierto, nuestra investigación quedaría incompleta. No estaría disponible como fuente de información para otros; el conocimiento que hayamos obtenido a lo largo del proceso no llegaría al mundo, y nuestro trabajo no estaría al alcance de aquellas personas capaces de evaluar su trascendencia y recompensarnos en consecuencia (Orna y Stevens 2000: 20).

Esa socialización se habrá de hacer en dos modalidades: una presentación oral y otra escrita. Para cualquiera de las dos modalidades, debemos tener presente los siguientes aspectos:

- *Quiénes son nuestros interlocutores:* quiénes oirán y leerán nuestros resultados, qué papel cumplirán, qué conocimiento manejan sobre nuestro tema-problema, qué querrán saber sobre nuestra investigación.
- *Cuáles son los medios y soportes para exponer:* cuáles son las formas de presentación existentes, cuáles son las más adecuadas para socializar nuestros resultados.
- *Cuál es el lenguaje más apropiado:* a qué lenguaje están acostumbrados nuestros interlocutores, cuál será el más apropiado para exponer y despertar interés y diálogo.
- *Con cuánto tiempo y espacio contamos:* saber cuál será la extensión de la exposición oral y la versión escrita nos lleva a priorizar lo más importante de nuestro trabajo y dejar de lado aspectos secundarios a los que se puede echar mano a la hora del diálogo con nuestros interlocutores.

Destaquemos algunas particularidades que debemos tomar en cuenta a la hora de presentar tanto la versión escrita de nuestros resultados, como la versión oral.

8.1. *¿Cómo se estructura la investigación?*

Es importante saber cómo se estructura una investigación, cómo se ordenan los pasos que conforman el Diseño. La forma básica de un reporte de investigación consta de tres partes:

1. Introducción.
2. Desarrollo.
3. Conclusión⁶⁹.

Pero esta estructura no comprende todos los elementos que contiene una investigación, como señalamos en el Capítulo 5. Por eso es conveniente agregar a esos elementos básicos otras dos partes para que podamos integrar la totalidad de las partes que encontramos en todo informe final de investigación académica:

1. Introducción
2. Desarrollo (división capitular)
3. Conclusiones

69 Para los informes de investigación, APA propone la siguiente estructura: 1) Introducción. 2) Método. 3) Resultados. 4) Discusión (APA 2010: 27-36).

4. Referencias bibliográficas
5. Anexos

Esta estructura pone de manifiesto que los únicos apartados que se denominan capítulos son las divisiones mayores llevadas a cabo en el Desarrollo. Cuestiona y deja de lado aquellas tesis o trabajos de investigación que dedican un capítulo a la Introducción, otro al Estado de la cuestión, otro para la Teoría y otro para la Metodología y reducen el Desarrollo a un único capítulo. No es que traten esas investigaciones de hacer una propuesta teórica y metodológica para un campo de estudio en particular y el capítulo de desarrollo sea una puesta en escena de ese Aparato crítico. Lo que ha sucedido, en la mayoría de los casos, es que ha habido una mala formulación de la problemática a investigar.

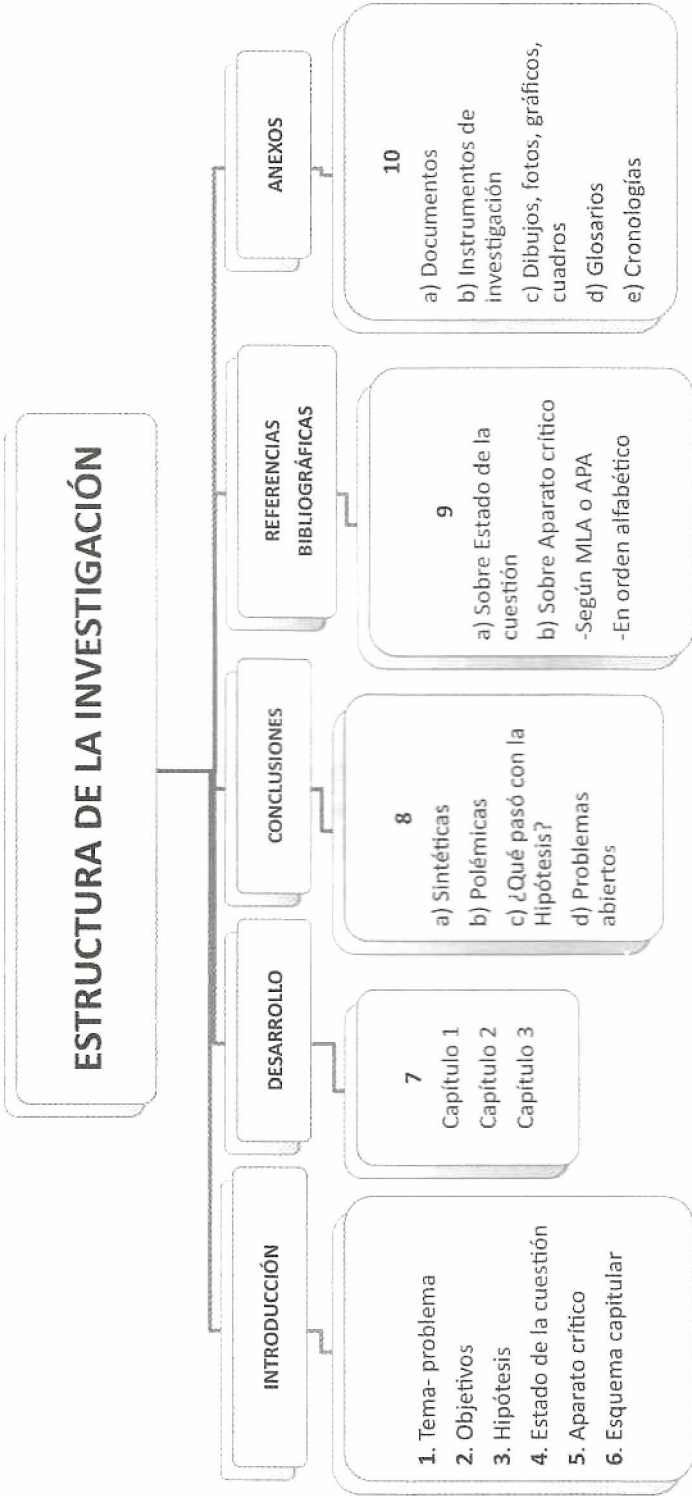
Como adelantamos en el Capítulo 4, *los problemas de investigación se formulan sobre el objeto de estudio desde cierto aparato crítico*. Ninguno de esos problemas puede ser: ¿cuál será la teoría más apropiada para abordar nuestro objeto de estudio? ni ¿cuál será la metodología más adecuada para analizar e interpretar nuestro objeto de estudio? En consecuencia, a menos que sea una investigación exploratoria, sobre la que no existe una teoría o una metodología específica, toda investigación debe centrar su atención en resolver problemas a partir de un Aparato crítico probado empíricamente.

El Gráfico 15 deja claro dos cosas: 1) las cinco partes que conforman la estructura de la investigación: Introducción, Desarrollo, Conclusiones, Referencias y Anexos; y 2) cómo se integran los primeros diez pasos del diseño en dicha estructura. Agregamos algunas explicaciones sobre las partes.

8.1.1. Título

Lo primero que encontramos en toda investigación es su título. Éste no sólo debe señalar de qué trata la investigación de la manera más clara y precisa, sino que también debe evocar y sugerir más de aquello que se trata. Ejemplos:

- El racismo en el discurso parlamentario costarricense.
- La función de la risa en el *Lazarillo de Tormes*.
- La publicidad celebratoria como mecanismo de control social e ideológico.
- Conflictos genéricos y venganzas discursivas en los chistes feministas y machistas.
- Utopía y antiutopía en el rock latinoamericano de los setentas.
- El rostro sonriente del racismo en los chistes étnicos.



Posee esta estructura los 10 pasos básicos del Diseño. Hemos dejado por fuera el Cronograma y el Presupuesto.

Gráfico 15: Estructura de la investigación. Elaboración propia.

Según APA, el título debe sintetizar la idea principal del trabajo de un modo sencillo y con estilo, ser completamente explicativo por sí solo y no exceder las doce palabras (APA 2010: 23). Para Gallardo, el título nos entrega “una idea adecuada acerca del contenido y sentido de la investigación”, “enuncia o dice, con brevedad, lo que constituye el objeto de la investigación”. El mismo autor considera que los títulos más adecuados deben ser:

- *Descriptivos*: enuncian objetivamente de qué trata la investigación.
- *Breves*: no deben exceder las quince palabras.
- *Claros*: existe precisión en sus términos (Gallardo 1991: 147).

Los títulos también pueden ir acompañados de un *subtítulo* cuya función es terminar de precisar los elementos concernientes a la delimitación espacial, temporal y teórica del estudio, en caso de que el título sólo haya precisado la delimitación temática. Un título como *El rostro sonriente del racismo en los chistes étnicos*, sólo expresa el aspecto temático y el objeto de estudio. No indica en qué momento, en qué lugar y con qué enfoque. Pero si agregamos el siguiente subtítulo: *Sociosemiótica del humor de los estudiantes de primer ingreso en la Universidad de Costa Rica del 2007*, quedan incluidos los aspectos excluidos del título. Otros ejemplos de títulos con subtítulos:

- Collage étnico-cultural en la literatura costarricense: aportes para el estudio de la alteridad y la mismidad desde la semiótica cultural.
- Retórica de la persuasión noticiosa: de la información a la propaganda político-ideológica en las noticias sobre el 11 de setiembre del 2001 en *La Nación*.
- De la ausencia a la omnipresencia de la madre en la dramaturgia española. Comparación de dos muestras: el teatro del Siglo de Oro y el teatro de García Lorca.

8.1.2. Introducción

La Introducción no es un capítulo de la investigación, sino la antesala de la misma, donde se deja clara la problemática que vamos a abordar. Nos informa sobre los siguientes aspectos básicos:

1. De qué vamos a tratar en la investigación: expresamos nuestro tema de investigación de la manera más clara y objetiva.

2. Por qué es necesario producir conocimiento sobre este tema: planteamos la justificación del problema, tal y como lo hemos derivado del examen del Estado de la cuestión.
3. Qué preguntas y metas nos hemos propuesto: se refiere a los Problemas de investigación y a los Objetivos.
4. Qué respuestas esperamos obtener: tiene que ver con la formulación de la Hipótesis.
5. Hasta dónde ha llegado la frontera de conocimiento: panorama sobre qué se ha dicho, con qué teoría y metodología se ha abordado, que no se ha dicho, qué es polémico, dudoso y requiere de nueva indagación para aportar luces al respecto.
6. Con qué teoría y con qué método vamos a tratarla: debe quedar clara la pertinencia teórica y metodológica para tratar el objeto de estudio.
7. Cómo vamos a organizar nuestra investigación: esquema capitular, de qué tratará cada uno, sus partes, qué problemas pretende resolver y qué objetivo se espera alcanzar en cada uno de los capítulos.

La Introducción comprende los primeros seis pasos del Diseño, con cada uno de sus componentes, tal y como quedó establecido en el Capítulo 5 y se representa en el Gráfico 14.

8.1.3. Desarrollo

El Desarrollo debe estar centrado en buscarle respuesta a los problemas específicos y cumplir con las metas propuestas en los objetivos específicos. Comprenderá tantos capítulos como problemas específicos nos hayamos planteado. Cada capítulo debe poseer como mínimo:

- Un título: derivado de problemas y objetivos específicos.
- Una introducción: de dónde se parte.
- Un desarrollo: el adentramiento en la búsqueda, análisis e interpretación.
- Una conclusión parcial: a dónde se arriba.

Debemos ir dejando explícitos en el desarrollo los nuevos problemas que van surgiendo en el proceso. Esto es muy importante tenerlo presente, porque pone de manifiesto que *cuanto más se avanza en el conocimiento sobre un objeto de estudio más nos asomamos a las puertas de las dudas, vemos más aquello que aún no ha sido abordado y que puede ser el germen de un futura investigación.*

Nuestras preguntas iniciales, pilares de nuestra investigación, no sólo nos han llevado a generar respuestas, sino también a plantearnos otras preguntas.

8.1.4. Conclusiones

Las Conclusiones remitirán a los hallazgos capitales de la investigación, al esclarecimiento de si se han cumplido los objetivos y la hipótesis. Para más detalles, ver los Capítulos 4 y 5 donde se trata este aspecto.

8.1.5. Referencias bibliográficas

Las Referencias bibliográficas reportarán los textos consultados para elaborar el Estado de la cuestión, el Marco teórico y la Metodología. El lector puede encontrar todos los detalles en el Capítulo 7.

8.1.6. Anexos

Nuestras versiones escrita y oral no pueden dejar de mencionar el material que se anexa en el grueso de la información. Es importante remitir al lector, recordarle qué documentos acompañan nuestro trabajo⁷⁰.

8.2. Qué hacer antes de entregar y exponer

Algunas recomendaciones para antes de entregar la versión final del informe escrito y para antes de ir a la exposición oral de nuestra investigación.

Antes de entregar la versión final del informe escrito, procuremos que se ajuste a las normas académicas vigentes en la Escuela. Revisemos aspectos como:

1. Redacción: busquemos claridad, sencillez y naturalidad.
2. Ortografía: palabras escritas correctamente.
3. Márgenes: derecho de 3 cm y los demás de 2,5 cm.
4. Citas, notas y referencias que se ajusten al Manual escogido.
5. Paginación: los números de página deben estar a la altura de 2,5 cm.
6. Espaciado interno: doble espacio para desarrollo normal y espacio simple para citas que excedan las cuatro líneas o las 40 palabras.
7. Tipo de letra y tamaño: Times New Roman, Arial y Georgia, tamaño 12 para desarrollo normal y tamaño 11 para citas mayores de cuarenta palabras.
8. Títulos, subtítulos y nomenclatura: homogeneidad en títulos y subtítulos en relación con el tipo y el tamaño de la fuente, el destacado,

⁷⁰ El lector se habrá dado cuenta de que hemos dejado por fuera de la estructura de la investigación dos pasos del Diseño: el Presupuesto y el Cronograma. Dichos pasos van dentro del Diseño, pero no en el informe final de la investigación. Remitimos a los Anexos de este libro para ver los ejemplos de Diseño de investigación.

el interlineado y la ubicación. Que todo el texto se ajuste a la nomenclatura elegida. Por ejemplo, en este libro hemos seguido una nomenclatura numérica.

9. Cuadros, tablas y gráficos: todos deben llevar número, nombre y fuente.
10. Que la portada comprenda los datos de rigor.

SUGERENCIAS DE EXPERTO (1)

A partir de los 21 consejos para escribir mejor propuestos por Robert Sternberg queremos extraer algunas ideas que nos sirvan para la presentación escrita de nuestros resultados:

QUÉ SE DICE:

1. Empezar con energía: informar a los lectores de qué trata el estudio de una forma que capte la atención del lector.
2. Asegurar de que lo escrito haga lo que promete que hará: escribir en términos de lo que realmente se ha encontrado, descubierto o alcanzado con el estudio.
3. Que la reseña de la bibliografía sea pertinente, completa, actual, equitativa y concisa.
4. Considerar las interpretaciones alternativas de los datos, dado que éstos no son unívocos.
5. Acabar con energía y con un mensaje claro: dejar a los lectores con lo que más se desea que recuerden.

CÓMO SE DICE:

1. Escribir frases claras, concisas y fáciles de leer.
2. Subrayar la organización lógica del texto.
3. Explicar qué se va a decir, decirlo y resumir qué se ha dicho.
4. Dar ejemplos concretos para que los lectores comprendan las ideas.
5. No suponer que los lectores entenderán lo que se quiere decir.
6. Escribir para un público mucho más amplio y técnicamente menos entrenado que el que se espera lea nuestro trabajo.

QUÉ HACER CON LO QUE SE DICE:

1. Leer para buscar errores.
2. Leer el trabajo con la exigencia que lo haría un lector crítico (Sternberg 1988: 173-179. Ver en ese mismo libro las 24 reglas para redactar un artículo, pp. 69-78).

Cuadro 33: Sugerencias de experto (1). Elaborado a partir de Sternberg (1988).

SUGERENCIAS DE EXPERTO (2)

De las 15 claves para preparar conferencias propuestas por Robert Sternberg, retengamos las más apropiadas para la exposición de los resultados de nuestra investigación:

1. No leer: “el lenguaje escrito no suena igual que el oral”.
2. Empezar de un modo atractivo, algo que capte y atrape la atención del público.
3. “Decir qué se va a decir, decirlo y decir qué se ha dicho”: adelantar la estructura de lo que vamos a tratar, seguir con el cuerpo mismo de la exposición y acabar resumiendo las principales cuestiones tratadas.
4. Poner ejemplos concretos para ayudar a nuestro público a captar nuestros argumentos.
5. No comprimir: que lo expuesto sea claro y fácil de comprender y adecuado al tiempo de que se dispone.
6. Mostrar entusiasmo para entusiasmar al público.
7. No ser despectivo con el público: “es mejor equivocarse por el lado de la modestia que por el de la arrogancia” (Sternberg 1988: 201-204).

Cuadro 34: Sugerecias de experto (2). Elaborado a partir de Sternberg (1988).

Antes de exponer la versión final de nuestra investigación, tengamos presente:

1. Exposición centrada en puntos capitales que den cabal información de los principales resultados.
2. Exposición ajustada al tiempo asignado.
3. Cuidadosa elaboración de los materiales de apoyo audiovisual o de cualquier naturaleza: tamaño de letra, soporte de imágenes, estilo, fondo, colores.
4. Hablar con claridad, fluidez, bien proyectada la voz y a una velocidad adecuada.
5. Tener plan A y plan B para cualquier imprevisto: no depender de la tecnología.

6. Prepararnos para exponer y no para leer⁷¹: el material que llevemos (fichas, hojas, filminas, proyección) que sirva sólo de apoyo mental. Buen uso de la expresión corporal.
7. Disponernos anímicamente para despertar interés y motivar al auditorio a participar, a dialogar sobre lo expuesto. Ser creativos.
8. Estar preparados para enfrentar dos tipos de preguntas: las de quienes nos evaluarán y las de quienes desean satisfacer su curiosidad. Ambos tipos de preguntas deben ser motivo para que saquemos a relucir lo que sabemos sobre la investigación.
9. Atender con cortesía y respeto toda clase de pregunta. Responder con claridad lo preguntado, sin desviarnos del eje central.
10. Ser cortés y agradecido por la asistencia, la atención y la participación. Tomar nota de las sugerencias y aportes de parte del tribunal calificador y del público.

La socialización de los resultados es la etapa culminante de nuestro proceso investigativo: es el momento en que la investigación se convierte en información, en conocimiento elaborado y sistematizado y lo damos a conocer al público. Este acto socializador es un proceso comunicativo. A quienes nos escuchan o nos leen, los ponemos al tanto de cuatro aspectos básicos (Ver 4.1):

1. De qué estado de conocimiento partimos, hasta dónde había llegado la frontera del saber antes de nuestra investigación, cuál era el vacío de conocimiento existente. Esto lo resolvimos revisando el Estado de la cuestión.
2. Cómo hicimos para producir conocimiento nuevo: escogimos un nuevo objeto de estudio, un nuevo aparato crítico, nos formulamos nuevos problemas, nuevos objetivos y nueva hipótesis. Orientados por esta brújula emprendimos nuestro viaje en la búsqueda de respuestas.
3. Cuál es el conocimiento nuevo al que hemos arribado. Aquí presentamos: nuestros resultados y la forma en que llegamos a ellos, y las conclusiones, aclarando si cumplimos nuestros objetivos y si demostramos o refutamos nuestra hipótesis.
4. Finalmente, señalamos cuáles fueron las fuentes en las que nos basamos.

El Gráfico 16 sintetiza nuestra propuesta de la socialización de los resultados de la investigación.

71 Esta sugerencia es más pertinente para los estudiantes de primer ingreso, ya que quienes aspiran a un grado o posgrado tienen la opción de leer el texto que han preparado para la defensa de su tesis. La lectura les permite mantenerse centrado en lo más importante y controlar el tiempo asignado.

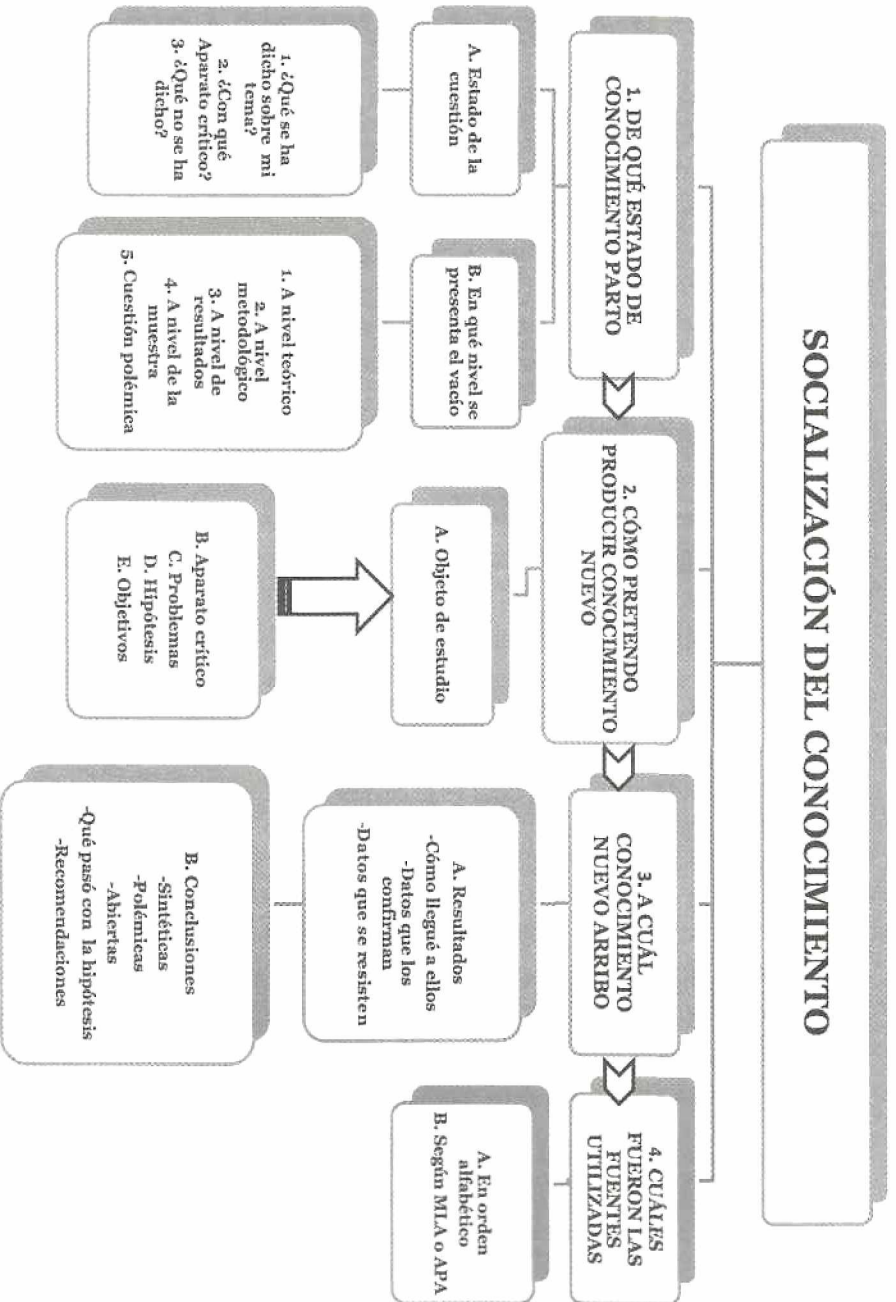


Gráfico 16: Proceso de socialización de los resultados. Elaboración propia.

CAPÍTULO 9

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El deseo de saber no tiene nada de malo o de éticamente reprobable... [Pero] para obtener unos determinados conocimientos no todo vale. Hay, pues, una ética de los métodos y de los procedimientos.

Josep Esquirol

No me puedo volver fatalista para satisfacer los intereses de los poderosos. No puedo tampoco inventar una explicación "científica" para encubrir una mentira.

Paulo Freire

Centremos ahora nuestra atención en la responsabilidad de quienes intervienen en el proceso de investigación y en el cómo llevan a cabo su labor de producir conocimiento nuevo. Nos interesa destacar cuáles son los principios y los valores éticos que deben orientar todo proceso investigativo dentro del marco de la comunidad académica, cuál es la responsabilidad social de la ciencia y de quienes investigan.

Partamos de cuatro premisas básicas, antes de entrar a considerar la ética de la investigación:

1. Investigar involucra personas: las que buscan información o muestras y las que ofrecen información o sirven de muestra, quienes investigan y los investigados.
2. La relación entre el investigador y su objeto de estudio está mediada por procedimientos adecuados o inadecuados: la apropiación o la generación del conocimiento puede ser correcta o adolecer de anomalías.
3. Los resultados de la investigación pueden acarrear consecuencias positivas o negativas en las personas involucradas: investigar conlleva un acto de responsabilidad social.

4. El proceso de producir conocimiento tiene consecuencias políticas: para quién se investiga, para quién es el conocimiento, al servicio de qué causa será utilizado y quién ostentará el saber.

Esto nos dibuja el panorama de lo que le interesa a la ética de la investigación: CÓMO SE PRODUCE EL CONOCIMIENTO y CUÁLES SON SUS CONSECUENCIAS EN LAS PERSONAS Y EN LA SOCIEDAD. Esto quiere decir que toda investigación debe estar orientada por un conjunto de valores y de conductas cuyo único propósito es velar por el bienestar de las personas involucradas, evitar los daños o riesgos posibles y ser lo más justa y equitativa que se pueda. La ética reclama la responsabilidad de los seres humanos para con los demás seres humanos y por el futuro de los seres humanos (Esquirol en Gómez 2002: 165) en cuanto al discernimiento de lo bueno y de lo malo para los demás.

Veamos brevemente cómo se formula la ética de la investigación en las ciencias médicas y en las ciencias sociales y humanas, y cuáles son los principios que la orientan. Examinaremos también las conductas inapropiadas y las adecuadas en el proceso de la investigación académica. Todo esto nos conducirá a los valores éticos que nos deben acompañar en todo proceso de investigación.

9.1. *Ética de la investigación: de las ciencias biomédicas a las ciencias sociales y humanas*

La ética de la investigación surge en el seno de la biomedicina en 1947 con el Código de Núremberg⁷², resultante de las deliberaciones de los Juicios de Núremberg en los que fueron enjuiciados la jerarquía nazi y algunos médicos por el tratamiento inhumano dado a prisioneros judíos en los campos de concentración. Otro caso que impulsó el surgimiento de una ética fue el *Estudio Tuskegee sobre sífilis no tratada en varones negros*, llevado a cabo entre 1932 y 1972 en Alabama, Estados Unidos: casi 400 negros con sífilis fueron sometidos a observación para ver cómo progresaba en ellos la enfermedad si no recibían tratamiento. La mayoría de ellos eran analfabetos.

Los sujetos utilizados en este experimento no dieron su consentimiento informado, no fueron informados de su diagnóstico, y fueron engañados al decirles que tenían “mala sangre” y que podrían recibir tratamiento médico gratuito, transporte gratuito a la clínica, comidas y un seguro de sepelio en caso de fallecimiento si participaban en el estudio (http://es.wikipedia.org/wiki/El_experimento_Tuskegee).

72 El Código de Nuremberg está disponible en <http://www.funcis.org/otri/normativa/codigo-denuremberg.pdf>

Este estudio tuvo un gran impacto en la creación de la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos en Investigación Biomédica y Conductual, encargada de preparar, en 1979, el *Informe Belmont*, donde se contemplan los tres principios fundamentales de la ética de la investigación en y con seres humanos⁷³. De esta manera se venían a proteger los derechos y el bienestar de los sujetos humanos involucrados en la investigación biomédica y en un amplio rango de disciplinas como las ciencias sociales y las humanidades.

9.2. Principios éticos de la investigación

Los tres principios fundamentales postulados en el *Informe Belmont* son:

1. Respeto por las personas.
2. Beneficencia – No maleficencia.
3. Justicia⁷⁴.

Estos principios son universales, trascienden los límites geográficos, culturales, económicos, legales y políticos. Como señalan Rivera y sus colegas, los investigadores, las instituciones a las que pertenecen y la sociedad en general están obligados a garantizar que estos principios se cumplan cada vez que se realiza una investigación donde estén involucrados seres humanos. Estos principios deben orientar la conducta de quienes participen en la planeación, realización y patrocinio de la investigación con seres humanos (Rivera y otros 2002).

Algunos consideran que estos principios no son aplicables a la investigación en las ciencias sociales y humanas. Suponen que las investigaciones en las áreas de la biomedicina representan un mayor riesgo de daño que las que se realizan en las ciencias sociales y humanas. Pero, según Agar Corbinos, aunque los riesgos de la investigación social sean mínimos, en algunas ocasiones puede “implicar probabilidades de riesgo similares a las de la investigación biomédica”. Agar Corbinos menciona algunos ejemplos: el estudio de Stanley Milgram sobre obediencia a la autoridad, los estudios que abordan conductas estigmatizadas (delincuencia, homosexualidad, drogadicción, enfermedades mentales) y centrados en el maltrato o abuso. Lo que pretenden estos principios éticos es que quienes investiguen utilicen una metodología “validada y aceptada por la comunidad científica” (Agar 2004).

73 Otros documentos que han servido para formular la ética de la investigación han sido: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Declaración de Helsinki (1972). El estudio de Tuskegee (1974).

74 En <http://comitedeetica.clinicalili.org/docs/ibelmont.pdf> podemos tener acceso al *Informe Belmont*.

Tampoco se trata de ponernos a diferenciar entre cuáles principios se aplican más al campo de la investigación biomédica y cuáles al campo de las ciencias sociales y humanas, como sugiere Achío Tacsan: eso nos llevaría a “subestimar la importancia de evaluar los daños potenciales, físicos o morales, los beneficios y los costos de cualquier tipo de investigación, sea biomédica o social” (Achío 2003)⁷⁵. Cualquiera sea la investigación involucrará personas frente a las cuales se deben asumir conductas y valores apropiados que respeten sus derechos, como demandan los tres principios, que a continuación detallamos.

9.2.1. Respeto por las personas

Este principio reconoce la capacidad y los derechos de las personas de tomar sus propias decisiones sobre participar o no participar como informantes en una investigación. Comprende el respeto a la autonomía y a la autodeterminación de los seres humanos por medio del reconocimiento de su dignidad y de su libertad. Este principio demanda la *necesidad de dar protección especial a las personas vulnerables*: niños, prisioneros, enfermos mentales, personas con poca educación, los pobres o los que tienen acceso limitado a los servicios de asistencia médica (Rivera y otros 2002)⁷⁶. El respeto por las personas se expresa en el *proceso de consentimiento informado*: los participantes deben tener toda la información necesaria sobre la investigación antes de dar inicio al estudio para que puedan tomar una decisión razonada sobre su participación en el mismo. Los posibles participantes deben comprender totalmente los elementos constitutivos del proceso de consentimiento informado como:

1. Naturaleza del estudio.
2. Derecho a rehusarse a participar.
3. Responsabilidad del investigador.
4. Probables riesgos y beneficios.
5. Compromiso a mantener la confidencialidad estricta de los resultados mediante el anonimato y la privacidad.
6. Cómo ponerse en contacto con el investigador en caso de tener dudas o algún tipo de problemas.

75 “La investigación en ciencias sociales constituye un gran campo multifacético, de una gama variada de disciplinas. Este campo utiliza una variedad de enfoques metodológicos que incluyen entrevistas, cuestionarios, ensayos clínicos, observación directa, grabaciones, experimentos de laboratorio y de campo, pruebas estandarizadas, análisis económico, modelos estadísticos, etnografías y evaluaciones” (Achío 2003).

76 Las mujeres también pueden considerarse como grupo vulnerable, dado que en ciertas culturas deben atenerse a la voluntad de los hombres en el proceso de toma de decisiones, lo cual dificulta el verdadero consentimiento voluntario. Estas condiciones pueden comprometer la capacidad de las personas de negarse a participar.

7. El tiempo que durará la investigación y su derecho a retirarse en el momento que lo considere oportuno (Véase Mesía 2007: 146-150)⁷⁷.

9.2.2. Beneficencia

El investigador es responsable del bienestar físico, mental y social del participante en lo que se refiere al estudio. La beneficencia también se conoce como principio de *no maleficencia*: el participante no debe sufrir daño, no ser lastimado ni perjudicado. El investigador no puede revelar información que avergüence o comprometa al informante, tampoco lo puede obligar a encarar aspectos de su vida que no desea. “La exposición pública de información privada puede afectar la reputación de las personas y ponerlas en riesgo del hostigamiento, persecución, procesamiento legal y otras formas de castigo” (Achío 2003)⁷⁸. Los riesgos para una persona que participa en un estudio se deben comparar con el posible beneficio para el participante y la importancia del conocimiento que se va a obtener. En cualquier caso, todos los riesgos se deben mantener al mínimo.

En todo proceso de investigación, proteger al participante debe ser más importante que:

- la búsqueda de nuevo conocimiento
- el beneficio científico que se obtendrá con la investigación
- el interés personal o profesional en la investigación.

Quien investiga debe tener la habilidad de no exponer a los participantes a daños graves o permanentes y saber decidir en qué momento terminar la investigación si cree que con ella puede afectar al participante (Ver Mesía 2007: 144).

9.2.3. Justicia

La obligación del investigador es distribuir por igual los riesgos y los beneficios de la participación en la investigación. El reclutamiento y la selección de

77 Las *Pautas éticas internacionales del CIOMS* definen el consentimiento informado como el “consentimiento dado por una persona competente que ha recibido la información necesaria, ha entendido adecuadamente la información, ha tomado una decisión libre de coacción, intimidación o influencia o incentivo excesivo”. No se trata de un mero “requisito legal ni un documento que debe firmarse; es un proceso de comunicación entre el investigador y el participante que comienza antes de que se inicie la investigación y que continúa durante todo el estudio. Es esencial que el posible participante entienda la información proporcionada y que tal información le permita tomar una decisión voluntaria acerca de si participar o no en el estudio” (Rivera y otros 2002).

78 A juicio de la misma autora, las regulaciones éticas deben “asegurar que los investigadores guarden absoluta confidencialidad de los datos obtenidos por medio de los cuestionarios, tests, entrevistas, encuestas, estudios de observación participante, o datos de fuentes secundarias como expedientes y otros documentos” (Achío 2003).

los participantes deben hacerse de manera justa y equitativa: no puede haber discriminación de personas (Mesía 2007: 147). El principio de justicia prohíbe poner a un grupo de personas en situación de riesgo para beneficiar únicamente a otro. La justicia no permite que grupos vulnerables, tales como menores, pobres o prisioneros, participen en una investigación para el beneficio exclusivo de grupos más privilegiados.

Al igual que con el principio de respeto por las personas, hay una necesidad de proteger a los grupos vulnerables, tales como los pobres y las personas con acceso limitado a los servicios de salud (Rivera y otros, 2002). El principio de justicia supone, entonces, a cada quien por igual, según su necesidad, según su esfuerzo, según su contribución y según su mérito.

9.3. Conductas y valores de quien investiga

Producir conocimiento nuevo no es un acto meramente técnico. Es y debe seguir siendo un acto responsable, un acto ético: la investigación debe hacerse de una manera correcta, no sólo desde el punto de vista técnico, sino también desde el punto de vista ético. Quien investiga “tiene el deber ante sí mismo, ante sus colegas, ante los sujetos investigados y ante el público que leerá su trabajo, de actuar con responsabilidad durante el proceso de recolección, análisis y difusión de los datos” (Blaxter, Hughes y Tight 2000: 199). Existe una ética de la investigación precisamente porque el estudio puede verse maleado por conductas inapropiadas por parte de quien investiga, pero también puede verse beneficiado por las conductas apropiadas seguidas por quien investiga. Como sugiere Elena Lugo, el ideal no es que exista una *buena ciencia*, sino que también tengamos una *ciencia buena*.

Veamos las conductas inapropiadas y apropiadas con el fin de actuar conforme a la más conveniente para nuestro desempeño ético como investigadores.

9.3.1. Conductas inapropiadas

Las conductas inapropiadas tienen que ver con errores cometidos con mala intención y premeditadamente por parte de quienes investigan. Estas conductas se ponen de manifiesto una vez que se socializa el conocimiento por medio de artículos, tesinas, tesis, libros⁷⁹. Dentro de las conductas inapropiadas más

79 Según Regina Figueiredo, las publicaciones científicas poseen dos tipos de motivaciones: unas sociales y otras personales. Dentro de las sociales menciona: relatar avances del conocimiento, producir más conocimiento y comunicar algo a una comunidad. Dentro de las motivaciones personales señala: promoverse en la carrera, obtener prestigio, demostrar capacidad intelectual y obtener recompensa financiera. A la hora de publicar es conveniente tomar en cuenta las siguientes preguntas: “¿Qué es lo apropiado para publicar? ¿Qué es lo correcto publicar? ¿Qué es lo bueno publicar? y ¿Qué es lo justo publicar?” (Figueiredo 2007).

usuales en la práctica de los investigadores podemos señalar: el plagio, la falsificación y manipulación de datos y la invención de los datos. Estas tres conductas son consideradas fraudulentas dentro de todo proceso investigativo por las siguientes razones:

- Intencionalmente no buscan representar la verdad.
- Solo es verdad para quien realiza el fraude.
- Buscan manipular, persuadir, ocultar y desviar también a otros.

A juicio de Rossiter, podemos cometer fraude por omisión al no decir algo que debíamos haber dicho y por comisión al decir algo falso. “El aspecto clave en el fraude es el *intento de engañar*, en otras palabras la *representación errónea* de hechos de forma *intencional* (por ejemplo, lo que se hizo, lo que se vio, quien hizo)” (Rossiter 2006. Los destacados son del original). Veamos en detalle en qué consiste cada una de estas conductas inadecuadas en el proceso de la investigación.

9.3.1.1. Plagio

Plagiar es “copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias” (DRAE). Quien plagia se apropia de ideas, artículos, textos, proyectos, hipótesis de otras personas y las presenta como si fueran propias, sin reportar la fuente consultada. El plagio inflige un daño a otros investigadores, a los autores y dueños de ideas y trae consecuencias negativas para quien practica dicho fraude.

Se considera una conducta inapropiada dentro de la investigación porque: viola los derechos intelectuales de los verdaderos dueños de las ideas, comete fraude al querer hacer pasar como propias ideas que no le pertenecen, pone en entredicho la conducta y la seriedad de quienes leen el trabajo, socava la credibilidad del proceso investigativo y traiciona el cometido de la ciencia de procurar la verdad. “El plagio viola derechos de autor y de la propiedad intelectual de las personas físicas o jurídicas. La violación de estos derechos puede dar lugar a demandas judiciales contra los que han cometido plagio”, sostiene Hende (2007: 339).

Pero el plagio no se reduce a copiar trabajos ajenos, sino que incluye también el copiar trabajos propios “mediante la repetición de partes idénticas o casi idénticas de manuscritos sin el debido reconocimiento y sin citar el trabajo previo” (Hende 2007: 339. Ver Cordero 2008)⁸⁰. Con la duplicación de publi-

⁸⁰ El plagio es sancionable dentro del ámbito académico, tanto en los estudiantes como en los docentes: los primeros no sólo pueden perder el curso, sino también ser sancionados o expulsados de la universidad; los segundos, pueden merecer una demanda pública por frau-

caciones el autor quiere hacer creer a la comunidad académica que posee una amplia experiencia investigativa, posee muchas publicaciones y es merecedor de estima y prestigio⁸¹.

Según Comas y Sureda, existen dos tipos de plagio: el *intencional* (presentar textos, ideas, hipótesis ajenos como propias) y el no intencional o *accidental* (citar y parafrasear de modo incorrecto o por no citar la fuente por desconocer la práctica académica de reportar las fuentes). Los autores utilizan esta tipología para señalar los tipos de lo que ellos llaman el *ciber-plagio*:

Ciber-plagio intencional: a) comprar o descargarse un trabajo, artículo, proyecto, etc. desde una Web dedicada a la venta y/o intercambio de trabajos académicos y presentar la obra como propia; b) copiar un texto completo, desde una Web o un archivo descargado de Internet, y presentarlo como propio sin citas ni referencias; c) copiar partes o párrafos de distintos textos extraídos de Internet y presentarlos en un texto único como propios – “Plagio Collage”-; d) copiar de Internet y traducir un trabajo completo, partes del mismo, resultados de investigaciones, etc.

Ciber-plagio accidental: a) uso de parafraseados inadecuados, b) mala citación de los recursos y bibliografía utilizados (Comas y Sureda 2007).

9.3.1.2. Falsificación y manipulación de datos

Sucede cuando quien investiga proporciona datos falsos o manipula los existentes para obtener productos o resultados favorables o deseados. Al igual que en el plagio, los datos reales y verdaderos existen, pero son manipulados o falsificados para demostrar la hipótesis, o para favorecer a la institución que financia el estudio o para llevarle la contraria a quienes tienen el poder. Proporcionar datos falsos o distorsionar los reales es deliberado por parte del investigador. Los datos correctos existen, pero los autores modifican los valores a su antojo con el fin de obtener un resultado favorable. A juicio de D. G. Rossiter, la falsificación de datos se puede dar “omitiendo observaciones ‘inconvenientes’, así

de, el retiro del financiamiento de la investigación, la pérdida de la categoría profesional o ser suspendidos de su trabajo (Ver *Reglamento general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Nacional*, 2006, capítulo 24, y el *Reglamento de orden y disciplina de los estudiantes de la Universidad de Costa Rica*, 2009, Artículo 4, incisos j-k y Artículo 9, inciso a).

81 Para una explicación detallada del auto-plagio, véase el artículo de Pedro Balbuena, “El plagio como ilícito penal”, disponible en http://www.ventanalegal.com/revista_ventanalegal/plagio_ilicito.htm

como cambiando los valores de algunos datos en otros que sean más convenientes” (Rossiter 2006: 20).

Los daños de esta mala conducta son de carácter social. Desde el punto de vista ético, violenta los tres principios de la ética de la investigación (respeto a las personas, beneficencia o no maleficencia y justicia). El cambiar los datos reales para confirmar una hipótesis falsa puede ser inducida por quienes financian la investigación: desean confirmar hipótesis beneficiosas para sus propósitos (Ver Buendía y Berrocal). En este caso, quien investiga se convierte en cómplice de intereses ajenos a producir la verdad. La utilización de datos falsos también puede estar motivada por el deseo del investigador de conseguir mayor reputación o reconocimiento.

9.3.1.3. *Invencción de los datos*

Quien investiga incurre en esta mala práctica cuando inventa la totalidad o parte de los datos que dieron origen a los resultados remitidos a una revista o editorial. Sostiene Rossiter que la invención de datos tiene que ver también con “mentir con respecto a los procedimientos por los cuales estos fueron obtenidos”. Pone como ejemplos: llenar encuestas, formularios o fichas sin realizar la investigación de campo en los lugares y con las personas para quienes se planificaron esos instrumentos. “El investigador llena las fichas de campo según su conveniencia” (Rossiter 2006: 19). Una cosa es una mala lectura o interpretación de los datos y otra es inventar esos datos primarios de donde se hará una lectura o interpretación conveniente para el investigador o para la institución que lo patrocina⁸².

Roberto Rivera, David Borasky, Robert Rice y Florence Carayon consideran que la invención de datos está motivada, generalmente, por razones externas al investigador, el cual se encuentra en lo que ellos llaman conflicto de intereses. “El ambiente actual de la investigación es un ambiente de grandes expectativas y mucha presión”. Tres son las fuentes de esa posible presión: la institución para la que trabajan, los patrocinadores de la investigación y el mismo investigador. Veamos.

- La institución demanda que sus investigadores publiquen con regularidad para solicitar patrocinio y firmar contratos con instituciones nacionales o extranjeras.

82 Las malas lecturas o interpretaciones pueden estar justificadas por la miopía teórica y metodológica que padece el investigador: no posee las herramientas necesarias para hacer una mejor lectura y hace lo que puede, aunque no sea lo adecuado, lo correcto, lo bueno y lo justo.

- Los patrocinadores que otorgan subvenciones o contratos **no sólo esperan** que el investigador trabaje sólo en ese proyecto, sino **también** que obtenga resultados favorables.
- “Los investigadores desean el respeto de sus colegas. Esto puede lograrse a través de una investigación exitosa. Además, el investigador puede estar motivado por un deseo de beneficio económico para sí mismo, su familia o sus socios comerciales” (Rivera y otros 2002).

Como anotan los mismos autores, “estas exigencias pueden contribuir a producir un conflicto de intereses que puede posiblemente producir conducta inapropiada en el ejercicio de la ciencia por parte del investigador”. Dentro de esas conductas podemos señalar:

- Competencia por ofrecer primeros hallazgos.
- Necesidad de publicar para conseguir un beneficio académico-profesional.
- Abusos de poder: publicar trabajos en la línea de los que ostentan el poder y en contra de quienes proponen resultados contrarios (cfr. Buendía y Berrocal, sf).

Otra conducta desviada de todo código de ética de la investigación sería la *autoría ficticia*: tiene que ver con incluir o anotar como autor de la investigación a personas que no han participado en el proceso. Dentro de la investigación académica se considera autor o autora a la persona o personas que idean, planean, ejecutan-desarrollan, redactan o sistematizan los resultados de una investigación. Quien no cumple con estos requisitos incurre en el fenómeno la “autoría regalada, honoraria o ficticia” (Cordero 2008)⁸³.

9.3.2. Valores y conductas apropiadas en quien investiga

La práctica de la investigación no sólo demanda de la utilización de excelentes teorías y metodologías y de la observancia que exigen las ciencias para producir conocimientos nuevos, sino también de personas con cualidades humanas y éticas excelentes. Por esa razón, a la hora de evaluar una investigación no sólo debemos tener en cuenta el aspecto técnico y formal, el uso de la teoría y la metodología, sino también el nivel ético de la misma: “La investigación ética debe estar gobernada por normas y valores éticos, aún cuando no exista acuer-

83 Esta es una práctica frecuente en las aulas universitarias: el trabajo en equipo se presta para que los “nobles corazones” de quienes trabajan apunten en la portada del trabajo o de la tesina a aquellos que nunca cumplieron con sus deberes. Falta a la ética de la investigación tanto el que apunta como el que se deja o hace apuntar.

do sobre qué normas éticas son aplicables” (Rovaletti 2006: 244). La indagación debe hacerse dentro de los parámetros éticos dictados por los principios de respeto a la persona, beneficencia y justicia, reseñados en la primera parte de este capítulo. Sin el respeto a esos valores, la búsqueda del conocimiento estaría centrada en el conocimiento mismo y no en el bienestar que pueda generar en las personas que la realizan y para las personas por las que se realiza la procura de nuevas respuestas.

Aunque sea a modo de perfil, nos permitimos señalar un conjunto de valores propios de la ciencia y de valores éticos propios de la persona del científico que debemos tener en cuenta a la hora de realizar investigaciones.

9.3.2.1. Valores intelectuales y morales en el ejercicio de la investigación

Podemos decir con Elena Lugo que el ejercicio de la ciencia debe estar acompañado por dos tipos de valores: los intelectuales y los morales. Los valores intelectuales son inherentes a la ciencia, al quehacer científico y al método científico y tienen la finalidad de producir *buena ciencia*. Dentro de estos valores intelectuales podemos señalar:

- Solidez y coherencia en la deducción y deducción.
- Claridad: “el investigador debe expresarse con la mayor claridad posible para evitar malentendidos y/o equivocadas interpretaciones” (Rovaletti 2006: 248).
- Precisión.
- Exactitud de los conceptos.
- Sencillez.
- Amplitud de la exposición.
- Fidelidad a las reglas de verificación.

Por su parte, los valores morales son inherentes a la persona del científico quien debe discernir entre lo bueno y lo malo para producir una *ciencia buena*. Aquí es donde se pone de manifiesto la presencia de los tres principios éticos de la investigación: la ciencia buena debe generar bienestar para la humanidad (Beneficencia), evitar, prevenir y corregir daños (No maleficencia), respetar a la persona y su dignidad (Respeto a la persona), trato justo y equitativo de los sujetos, sin discriminación alguna (Justicia). Como señala Elena Lugo:

El científico es una persona con un ideal personal... El científico es también un educador del público en cuanto al uso responsable de la ciencia y de la

técnica, con miras a promover la dignidad e integridad de la persona a nivel individual y comunitario (Lugo 2005).

Como podemos ir comprendiendo, en la investigación no se trata sólo de ser objetivo, claro, preciso y veraz para realizar un excelente estudio, sino que se deben tomar decisiones de carácter ético para que la verdad no riña ni esté en contra de las personas. El investigador debe ser una persona íntegra, respetuosa, justa, buena, sensible. Quien investiga no debe hacerlo por un mero deleite personal, sino direccionado por las necesidades de la sociedad, tratando de responder las cuestiones y a las necesidades más apremiantes de su entorno. “Los logros personales del investigador son logros para la sociedad” (http://www.pucpr.edu/marc/facultad/asantiago/documentos_investigacion/El%20Investigador%20en%20la%20Sociedad.pdf).

Son estos valores los que orientan a escoger qué investigar, para qué investigar, contra qué y contra quién investigar. La conducta ética del investigador no se deja orientar sólo por el QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO NUEVO VA A PRODUCIR, sino por el CÓMO VA A PRODUCIR DICHO CONOCIMIENTO. Como sostiene Liliana Mondragón: “En la investigación, el principal cuestionamiento se dirige hacia cómo actuar éticamente en sus distintas etapas” para no dejar de lado “la responsabilidad social de la ciencia” (Mondragón 2007: 27).

9.3.2.2. *Ética y política en la investigación*

Detrás del conocimiento siempre está el poder político que lo impulsa o lo coarta, lo apetece o lo abomina, lo procura o lo destierra. “La producción del conocimiento termina siendo de algún modo una práctica política” (Balestena 2001: 53). Cuando el poder determina qué es verdad y qué es mentira, qué se investiga o qué no, qué es prioritario resolver y qué puede esperar para después, está poniendo en práctica una política del saber o de la investigación.

Cuando los intelectuales investigan al interior de una política que no es para el bien de muchos, sino para el de unos cuantos, lo que hacen es legitimar y ayudar a perpetuar el poder de quienes mandan a investigar, no para solucionar los problemas y liberar a los oprimidos, sino para sujetarlos cada vez más al aparato de dominación o para declararlos culpables de sus propias desgracias. En todo este proceso, el intelectual-investigador responde a intereses no éticos⁸⁴.

84 Roberto Bobbio sintetiza la tipología de los intelectuales en relación con el poder propuesta por Coser: intelectuales en el poder, intelectuales influyen en el poder desde fuera, los intelectuales legitiman el poder y los intelectuales como críticos permanentes del poder (Bobbio 1998: 97-98). Leer el Cap. 5 sobre “Intelectuales”.

Por esta razón, quien investiga no debe quedarse sólo en la estructura del paradigma científico, centrado sólo en las dimensiones *ontológica* (la naturaleza del objeto cognoscible), *epistemológica* (la naturaleza de la relación entre quien investiga y lo cognoscible) y *metodológica* (cómo se hace la indagación para generar nuevo conocimiento), sino que, como señala Maritza Montero, debe añadir a su búsqueda las dimensiones *ética* (la naturaleza y el lugar del otro en el proceso de conocimiento y quién conoce) y la *política* (relación de quien investiga con el otro: para quién es el conocimiento) (Montero 2001: 2-4): el conocimiento debe cumplir una función social y estar al servicio de los despojados de este mundo.

Tomar esta precaución es necesario porque producir conocimiento es un proceso sitiado por muchos intereses que pueden dar al traste con los principios éticos de la investigación. Es responsabilidad de quien investiga y genera una respuesta que dicho conocimiento resuelva algo o tenga una repercusión positiva (a favor de muchos) en el contexto donde se produzca. La ética no nos permite ser neutrales: siempre nos ubica del lado de lo bueno, lo justo y lo verdadero. No se puede llamar investigación a un trabajo hecho a espaldas de la realidad y de los problemas que sufren los otros, en contra de lo bueno, lo justo y lo verdadero.

Como decía el epígrafe de este capítulo: nada malo hay en querer saber y en querer producir conocimiento nuevo. Lo que no es bueno es desbordar los límites de lo éticamente deseable. Producir conocimiento es un acto responsable y comprometido ética y políticamente. El más responsable y comprometido debería ser quien más conoce la realidad y los problemas de los otros.

Dentro de esta perspectiva, la investigación no es un proceso para contentarse con ver más y saber más, sino que exige de quien ve y sabe más que tome conciencia y se comprometa en la construcción de una mejor sociedad y de unas mejores condiciones de vida para los otros. Todo esto lo sintetizó José Martí en una extraordinaria frase: “Conocer es resolver”⁸⁵. Dentro de este proyecto, no basta el QUÉ SE SABE o se llega a saber, sino que hay que considerar el CÓMO SE SABE, PARA QUÉ SE SABE y PARA QUIÉN SE SABE.

Heredia, 2009-2010

85 También señalaba Martí que “Los pueblos han de tener una picota para quien les azuza a odios inútiles; y otra para quien no les dice a tiempo la verdad” (*Nuestra América*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SEGÚN MLA

1. Sobre investigación académica

- American Psychological Association. *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. Trad. de la 4ª ed. Maricela Chávez. 2ª ed. México: Manual Moderno, 2002.
- _____. *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Trad. de la 6ª ed. Miroslava Fuerra Frías. México: Manual Moderno, 2010.
- Ander-Egg, Ezequiel. *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen, 2003
- _____. *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del conocimiento y del pensar científico. La ética en Investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 2001.
- Arellano, Jaime. *Elementos de investigación*. San José: EUNED, 1981.
- Azar, Gabriela. *Metodología de la investigación y técnicas para elaboración de tesis*. Madrid: Hispania Libros, 2006.
- Azofeifa, Isaac Felipe. *Guía para la investigación y desarrollo de un tema*. San José: EUCR, 1979.
- Barrantes Echeverría, Rodrigo. *Investigación*. San José: EUNED, 2002.
- Bavaresco de Prieto, Ana. *Las técnicas de la investigación*. Cincinnati: South-Western Publishing, 1979.
- Blanc, Marcelo. *Cómo investigar*. San José: EUNED, 1997.
- Blaxter, Loraine, Christina Hughes y Malcolm Tight. *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Booth, Wayne, Gregory Coloma y Joseph Williams. *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Buendía Eisman, Leonor, María Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández Pina. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 2000.
- Cardoso, Ciro y Héctor Pérez. *Los métodos de la historia*. Barcelona: Crítica, 1976.

- Castañeda Jiménez, Juan y Carlos Méndez Álvarez. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2001.
- Cervo, Amado Luiz y Pedro Alcino Bervian. *Metodología científica*. México: McGraw-Hill, 1991.
- Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez ed. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Barcelona: Crítica, 2000.
- Dewey, John. *Lógica. Teoría de la investigación*. México: FCE, 1950.
- Díaz Rada, Vidal. *El trabajo de campo en las investigaciones mediante encuestas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005.
- Dieterich, Heinz. *Nueva guía para la investigación científica*. México: Editorial 21, 1999.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa, 1983.
- Elder, Linda y Richard Paul. *El arte de formular preguntas esenciales*. The Foundation For Critical Thinking. www.criticalthinking.org. 2002.
- Estivill, Assumpció y Cristóbal Urbano. “Cómo citar recursos electrónicos.” *Information World* (Setiembre, 1997). En: www.ub.es/divs/biblio/citae.htm (Revisado el 28 de junio, 2006).
- Festinger, Leon y Daniel Katz, comp. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. México: Paidós, 1993.
- Gallardo, Helio. *Elementos de investigación académica*. San José, EUNED, 2000.
- García Muñoz, Tomás. “El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.” En: www.univsantana.com/sociologia/El_cuestionario.pdf. 2003 (Revisado el 15 de marzo, 2009).
- Gibaldi, Joseph. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. 6a ed. New York: MLA, 2003.
- _____. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. 7a ed. New York: MLA, 2009.
- Gomezjara, Francisco y Nicolás Pérez. *El diseño de la investigación social*. México: Rompan Filas, 1993.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel. *Metodología de las ciencias sociales*. I y II. México: Oxford University Press, 1996.
- Harvey, Gordon. *Cómo se citan las fuentes*. Madrid: NUER, 2001.
- Hernández Sampieri, Carlos Hernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. México, MacGraw-Hill, 1991.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
- Martínez Miguélez, Miguel. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Madrid: MAD, 2007.

- May, Janet. *Guía para la elaboración de trabajos académicos*. Heredia: Universidad Nacional, 2004.
- Méndez, Carlos. *Metodología*. Bogotá: McGraw-Hill, 2001.
- Mendieta Alatorre, Ángeles. *Métodos de investigación y manual académico*. México: Porrúa, 1991.
- Mucchielli, Alex, dir. *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis, 2001.
- Muñoz, Gemma y Alonso López. *Técnicas de investigación en ciencias humanas*. Madrid: DYKINSON, 2003.
- Muñoz Razo, Carlos. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall, 1998.
- Orna, Elizabeth y Graham Stevens. *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Sabino, Carlos. *Cómo hacer una tesis y elaborar toda clase de trabajos escritos*. Bogotá: Panamericana Editorial, 1996.
- _____. *El proceso de investigación*. Bogotá: Panamericana Editorial, 1995.
- Samaja, Juan. *Epistemología de la investigación*. Buenos Aires: EUDEBA, 1993.
- Schmelkes, Corina. *Manual para la presentación de anteproyectos de investigación*. México: Harla, 1988.
- Sierra Bravo, Restituto. *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo, 1988.
- Suárez Ortega, Magdalena. *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Madrid: Alertes, 2005.
- Sternberg, Robert. *Investigar en psicología*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Taborga, Huáscar. *Cómo hacer una tesis*. México, Grijalbo, 1982.
- Tamayo y Tamayo, Mario. *Diccionario de la investigación científica*. México: LIMUSA, 2004.
- _____. *El proceso de investigación científica*. México: LIMUSA, 2000.
- _____. *Metodología informal de la investigación científica*. México: LIMUSA, 1994.
- Taylor, Steve y Robert Bodgan. *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona: Paidós, 1987.
- University of Chicago. *The Chicago Manual of Style*. 14a ed. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Walter, Melissa. *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa, 2000.

2. Sobre investigación literaria

- Diez-Borque, José María. *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus, 1985.
- Eichenbaum, Boris. "Teoría del método formal". Tzvetan Todorov. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Signos, 1970: 21-54.
- Enkvist, Inger. "Metodología de la investigación literaria." www.wikilearning.com (Revisado el 23 de junio, 2006).
- _____. "Ética y estética en la investigación literaria." *Virtual Contexto*, vol. 6, no. 8 (2002). En: www.monografias.com/trabajos30 (Revisado el 23 junio, 2006).
- Jauralde Pon, Pablo. *Manual de investigación literaria: guía bibliográfica para el estudio de la literatura española*. Madrid: Gredos, 1981.
- González Stephan, Beatriz. "La relación entre crítica e historia literarias en América Latina: una proposición." *Imprévue*, 1 (1987): 45-57.
- _____. "La crítica y los problemas de la historia literaria." *Texto Crítico*, vol. 9, no. 26-27 (1983): 45-64.
- Lotman, Yuri. "Estudios literarios deben ser una ciencia." *Entretextos* 3. www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre3/ciencia.htm (Revisado el 13 febrero, 2007).
- Maldonado Alemán, Manuel. "El constructivismo radical y la investigación literaria." *Revista de Filología Alemana*. 5, 1997. En: www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11330406/REAL9797110029A.PDF (Revisado el 30 marzo, 2006).
- Matos Moquete, Manuel. *Teorías literarias en América hispánica*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 2004.
- Navarro, Desiderio. "Eurocentrismo y antieurocentrismo en la teoría literaria de América Latina y de Europa." *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 16 (1982).
- Pajares Tosca, Susana. "¿Abismo entre investigación literaria y su docencia?" *Espéculo* 23 (2003). En: www.ucm.es/info/especulo/numero23/joyce1.html (Revisado el 14 febrero, 2006).
- Paun de García, Susana. *Manual práctico de investigación literaria*. Madrid: Castalia, 2004.
- Rivero García, Isabel. "Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa." *Atenea Digital*, 3 (primavera, 2003).
- Rodríguez Fer, Claudio. *Guía de la investigación literaria*. Gijón: Ediciones Júcar, 1998.

- Rojas González, Margarita. "Los estudios teóricos de la literatura y la necesidad de la interpretación." *Letras* 39 (2006): 251-265.
- Santiáñez, Nil. *Investigaciones literarias*. Madrid: Crítica, 2002.
- Santos Moray, Mercedes. "La investigación literaria en nuestro días." *Cuba Literaria*. En: www.cubaliteraria.com/delacuba/ficha.php?Id=1603 (Revisado el 13 febrero, 2007).
- Varios Autores. *Líneas actuales de la investigación literaria. Estudios de literatura hispánica*. Valencia: Universidad de Valencia, 2004.

3. Sobre semiótica del discurso y del texto y el análisis crítico del discurso

- Baeza, Pepe. *Por una función crítica de la fotografía de prensa*. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.
- Barthes, Roland. *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Berardi, Leda. *Análisis crítico del discurso. Perspectivas latinoamericanas*. Santiago de Chile: Frasis, 2005.
- Brown, Gilliam y George Yule. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 2005.
- Concha Lagos, José Pablo. *Más allá del referente, fotografía*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004.
- Courtés, Joseph. *Análisis semiótico del discurso*. Madrid: Gredos, 1997.
- Charandeau, Patrick y Dominique Maingueneau. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- González de Ávila. *Semiótica crítica y crítica de la cultura*. Barcelona: Antropos, 2002.
- Greimas, Algirdas. *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Barcelona: Paidós, 1976.
- Hill, Paull y Thomas Cooper. *Diálogo con la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.
- Jeffrey, Ian. *La fotografía*. Barcelona: Destino, 1999.
- Jenser, K. B. & N. W. Jankowski. *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch, 1993.
- Krauss, Rosalind. *Lo fotográfico*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.
- Lozano, Jorge, Cristina Peña Marín y Gonzalo Abril. *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra, 1982.
- Lotman, Yuri. *La semiosfera*. 3 vols. Madrid: Cátedra, 1996.
- _____. *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Pilleux, Mauricio ed. *Contexto del discurso*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, 2005.

- Pinto, María y Carmen Gálvez. *Análisis documental de contenido*. Madrid: Síntesis, 1996.
- Pochet, Rosa María, comp. *Discurso y análisis social*. San José: EUCR, 2000.
- Van Dijk, Teun. *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa, 2009.
- _____. *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- _____. *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- _____. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel, 2003.
- _____, comp. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000. 2 volúmenes.
- _____. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Vilches, Lorenzo. *Lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Zeccheto, Victorino, coord. *Seis semiólogos en busca del lector*. Tucumán: CICCUS, 1999.

4. Sobre investigación en lingüística

- Cantero, José Francisco. *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002.
- Hernández Campoy, Juan Manuel. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Barcelona: Comares, 2005.
- Jiménez Ruiz, Juan Luis. *Metodología de la investigación lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante, 2007.
- López Morales, Humberto. *Metodología de la investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.
- Moreno Fernández, Francisco. *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1990.
- Quesada Pacheco, Jorge Arturo. *Introducción a la sociolingüística*. Heredia: EUNA, 1997.
- Reguera, Alexandra. *Metodología de la investigación lingüística*. Brujas, 2008.

5. Sobre el papel de los intelectuales y la ética de la investigación

- Achío Tacsan, Mayra. "Ética de la investigación en ciencias sociales: repensando temas viejos." *Revista Perspectivas Bioéticas*, Año 8, # 15 Bis, II semestre, 2003.

- _____. “Los comités de ética y la investigación en ciencias sociales.” *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 1, no. 99 (2003): 85-95.
- Agar Corbinos, Lorenzo. “La ética de la investigación en ciencias sociales en el contexto de la globalización: de la investigación cuantitativa a la cualitativa.” *Acta Bioética*, vol. 10, no. 1 (Santiago de Chile, 2004).
- Balestena, Eduardo. “Ética del saber y de las instituciones”. Natalio Kisserman, comp. *Ética, ¿un discurso o una práctica social?* Barcelona: Paidós, 2001: 45-62.
- Bobbio, Roberto. *La duda y la elección. Intelectuales y poder en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Buendía Eisman, Leonor y Emilio Berrocal de Luna. “La ética de la investigación educativa.” En: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buencia.PDF> (Revisado el 19 octubre, 2006).
- Casullo, Nicola. *Modernidad y cultura crítica*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Comas, Rubén y Jaume Sureda. “Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos.” *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10. Temática Variada. (2007). En <http://www.cibersociedad.net> (Revisado el 17 junio, 2009).
- Cordero Escobar, Idoris. “Mala conducta científica...un hecho que se debe evitar.” *Revista Cubana de Anestesiología y Reanimación*. En: http://bvs.sld.cu/revistas/scar/vol7_3_08/scar01308.htm (Revisado el 10 de junio, 2009).
- Chomsky, Noam. *La responsabilidad de los intelectuales*. Barcelona: Ariel, 1974.
- Esquirol, Josep. “Ética de la ciencia y de la técnica.” José María Gómez-Heras, coord. *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002: 149-169.
- Figueiredo Castro, Regina. “Ética en la publicación científica”. (2007). En: http://cvirtual-ccs.bvsalud.org/tiki-view_articles.php (Revisado el 11 de abril, 2009).
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.
- _____. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial, 1997.
- _____. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra, 2004.
- Gómez Hinojosa, José Francisco. *Intelectuales y pueblo*. San José: DEI, 1989.

- Hendee, William. "Editorial." *Revista de Física Médica*, 8(3) (2007): 339-340.
- Lugo, Elena. "Ética en la investigación científica o la integridad de la ciencia." En: http://www.familia.org.ar/archivos/investigacion_clinica/Investigacion_Clinica_-_La_etica_en_la_investigacion_cientifica.pdf (Revisado el 12 de marzo, 2009).
- Mesía Maraví, Rubén. "Contexto ético de la investigación social." *Investigación educativa*, vol. 11, no. 19 (enero-junio, 2007): 137-151.
- Mondragón Barrios, Liliana. "Ética de la investigación psicosocial." *Salud Mental*, vol. 30, no. 6 (noviembre-diciembre, 2007): 25-31.
- Netto, José Pablo. "Crisis capitalista y ciencias sociales." S. S. Fernández, coordinadora. *El Trabajo Social y la cuestión Social. I Congreso Nacional de Trabajo Social del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. Espacio Editorial, 2005.
- Rivera, Roberto, David Borasky, Robert Rice y Florence Carayon. "Currículo de Capacitación sobre Ética de la Investigación." (2002). Family Health International. En: <http://www.fhi.org/training/sp/Retc/contents.htm> (Revisado el 27 de junio, 2005).
- Rossiter, D. G., "Herramientas para realizar una investigación." Trad. Ronald Vargas Rojas). Cochabamba, 2006. En http://www.itc.nl/~rossiter/teach/msc/NRM_004_E.pdf (Revisado el 13 de febrero, 2008).
- Routio, Pentti. "Ética de la investigación." En: <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/251.htm> (Revisado el 13 febrero, 2008).
- Rovaletti, Lucrecia. "La evaluación ética en las ciencias humanas y/o sociales. La investigación científica: entre la libertad y la responsabilidad." *Acta Bioethica*, 12 (2). (2006): 243-250.
- Schulz, Pablo e Issa Katime. "Los fraudes científicos." *Revista Iberoamericana de Polímeros*, Vol. 4 (2), (abril, 2003). En: <http://www.ucm.es/info/vivatoca/ficheros/n45/fraudes.pdf> (Revisado el 13 febrero, 2008).
- Vásquez Sánchez, Ernesto. "El fraude científico." (2009). En: http://titan.tel.uva.es/wikis/yannis/images/1/18/MI_final_Ernesto.pdf (Revisado el 13 febrero, 2008).

ANEXOS

EJEMPLOS DE DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Con el fin de ilustrar nuestra propuesta de CÓMO DISEÑAR UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA, ofrecemos un machote que sirva de guía para quienes emprendan trabajos de investigación, ya sea tesina o tesis de grado y posgrado. Por el espacio no podemos entrar en detalles en aspectos como Estado de la cuestión y Aparato crítico. Se puede consultar el libro para seguir los pasos que allí se proponen. Con la ayuda del tutor o profesor consejero, los estudiantes podrán perfeccionar este esquema y ajustarlo al tema-problema que escojan.

ACLARACIÓN

Optamos por no hacer una redacción de cada una de las partes del Diseño como se debiera. Por cuestiones didácticas hemos querido que permanezca el esquema para que se visualicen todos los componentes del Diseño. Con la redacción hubiéramos tenido que eliminar los subtítulos de los enunciados secundarios y dejar sólo los capitales. Los ejemplos 1 y 2 han sido elaborados por estudiantes metas de este volumen: de primer ingreso y de egreso. El tercero forma parte de mi proyecto de tesis de Maestría. Veamos.

1. Diseño en el área de Estudios Generales

RACISMO CONTRA LOS INDÍGENAS EN LOS TEXTOS DE ESTUDIOS SOCIALES DE PRIMARIA EN COSTA RICA

Yohana Alfaro Loaiza (B00197)

María Fernanda Chaves Cedeño (B01764)

Rosaura Garro Vargas (B02612)

María Eugenia Guzmán Benavides (B02947)

Carolina López Fernández (B03516)

Natalia Villavicencio Salazar (B06909)⁸⁶

1. El tema y su importancia

El tema que hemos escogido para nuestra investigación académica es el racismo contra los indígenas en los libros de textos de Estudios Sociales de primaria en Costa Rica. Consideramos que el problema del racismo contra los indígenas ha estado presente a lo largo de la historia de nuestro continente y en Costa Rica, y pervive hoy de muchas maneras, camuflado en diversas manifestaciones discursivas. Hoy por hoy, nuestra sociedad y nuestra cultura viven inmersas en actitudes racistas, discriminadoras y etnocéntricas contra la población indígena. Estos comportamientos muchas veces se encuentran justificados por hechos económicos, políticos, sociales, hasta el punto de que se ve como algo inherente y connatural a nuestra sociedad.

La educación –aunque no es el único– constituye un proceso socializador por excelencia en la niñez: mediante la interacción con los demás y por medio de los libros, niños y niñas comienzan a formar su identidad, a tener una imagen del mundo y unos valores, que posteriormente van a servir como base a su concepción personal y social y a su conducta para con los demás. El papel que juegan los libros de textos en este proceso socializador es de suma importancia, máxime cuando ellos se convierten en difusores de estereotipos y prejuicios contra aquellos a quienes consideramos otros: los indígenas.

86 Estudiantes de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Humanidades I, Grupo 52, I Ciclo, 2010.

a) Delimitación

Interesa a nuestra investigación analizar las imágenes y el discurso presente en los libros de texto de Estudios Sociales publicados por la Editorial Santillana. Para ello hemos delimitado nuestro objeto de estudio a los libros de textos utilizados en cuarto, quinto y sexto de primaria de la educación básica de Costa Rica. Centraremos nuestra atención en la edición del 2003.

Como el racismo es un tema muy amplio, no centraremos nuestra atención en sus aspectos biológicos, sino que tomaremos en cuenta sólo sus aspectos étnico-culturales. Por esta razón, asumiremos como enfoque teórico el propuesto por Teun Van Dijk. Como señala Max Hering Torres, la raza, “más que una realidad biológica es, sobre todo, una construcción intelectual y social que se ha venido impregnando de una variedad de contenidos significativos a lo largo de la historia y que, sin embargo, ha conservado su funcionalidad: diferenciar, segregar y tergiversar la otredad?” (Hering 2006: 17). Este concepto de racismo cultural, simbólico o cultural es el que estaremos utilizando en nuestra investigación a la hora de referirnos al racismo contra los indígenas costarricenses en los libros de textos de Estudios Sociales.

b) Justificación

La razón por la que hemos escogido este tema es porque sobre el racismo en los libros de texto de primaria en Costa Rica no se han planteado análisis propiamente dichos. La información acerca de la problemática es escasa. Aunque algunos autores hablen del racismo en Costa Rica, su acercamiento no toma en cuenta cómo son representados, descritos, valorados y explicados los indígenas costarricenses a través de los libros de textos. Pretendemos llenar este vacío con el análisis del material didáctico empleado en los centros escolares. De allí extraeremos las concepciones e ideologías respecto a los indígenas que se plantean en los libros de textos. Para ello acudiremos a los estudios que sobre este mismo fenómeno se ha llevado a cabo en otros países de América Latina como Venezuela, Chile, Argentina. Queremos poner de manifiesto que nuestros libros de textos son portadores, explícita o implícitamente, de una concepción de rechazo hacia los indígenas: de ellos se presenta siempre una imagen negativa.

c) Problematización

Como nuestro objeto de estudio está constituido por una *parte verbal* (que explica, expone, aclara, argumenta y omite algo sobre los indígenas) y una *parte gráfica* (que representa, idea, sugiere y hace presente una determinada situación de la vida de los indígenas), consideramos que en ambas partes se materializa

una imagen sobre nuestros aborígenes. Por esta razón nos podemos formular un problema general en los siguientes términos:

- ¿Cómo son presentados los indígenas en los libros de texto de Estudios Sociales utilizados en la educación primaria costarricense?

Para alcanzar este problema general nos hemos planteado tres problemas específicos: uno que tome en cuenta la imagen de los indígenas en la parte verbal, otro que asuma la imagen de los indígenas en la parte gráfica y un tercero que establezca la relación entre ambas partes. Veamos:

- ¿Cuál es la imagen de los indígenas que construyen a nivel verbal los textos de Estudios Sociales de la educación primaria costarricense?
- ¿Cómo son representados los indígenas en la parte gráfica de los textos de Estudios Sociales de la educación primaria costarricense?
- ¿Cuál es la representación de los indígenas que resulta de la relación de la parte verbal con la parte gráfica en los textos de Estudios Sociales?

Estos problemas específicos nos servirán para elaborar nuestros objetivos específicos, de los cuales derivaremos nuestro esquema capitular. Veamos los objetivos.

2. Objetivos

a) Objetivo General

- Determinar la forma en que son presentados los indígenas en los libros de Estudios Sociales utilizados en la educación primaria costarricense.

b) Objetivos Específicos

- Esclarecer la imagen de los indígenas que se construye a nivel verbal en los textos de Estudios Sociales de la educación primaria costarricense.
- Identificar la manera en que son representados los indígenas en la parte gráfica de los textos de Estudios Sociales de la educación primaria costarricense.

- Determinar la representación de los indígenas resultante de la relación de la parte verbal con la parte gráfica de los textos de Estudios Sociales.

3. Hipótesis

La hipótesis que manejamos la podemos enunciar en los siguientes términos:

Los libros de texto escolares del área de Estudios Sociales utilizados en la educación primaria costarricense presentan a los indígenas de manera negativa, infravalorando su condición física, moral e intelectual, mediante recursos verbales y gráficos que los presentan como seres salvajes, sumisos o bárbaros, tanto a nivel explícito como implícito.

4. Estado de la cuestión

Como adelantamos en la justificación, a nivel local, no existen estudios concretos sobre la representación de los indígenas en los textos escolares utilizados como material didáctico en la enseñanza primaria en Costa Rica. Sin embargo, a nivel global, encontramos estudios sobre el racismo en los libros de texto escolares de otros países de América Latina, que nos pueden servir de base para visualizar los caminos recorridos por otros investigadores, tanto a nivel teórico como metodológico, y ver qué podemos hacer para afrontar nuestro objeto de estudio.

Al respecto de la función que cumplen los textos escolares, Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo, en *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina*, sostienen que los libros de texto transmiten la mayor parte del currículum y protagonizan la actividad escolar, son foco de atención y actúan como reclamo de intervención de muchos agentes sociales, políticos y económicos (2005, p.157). El hecho de que el libro escolar haya estado siempre en el punto de mira de los poderes públicos, legitima sus intereses (p. 36). La contribución de textos escolares a la creación de identidades nacionales ha tenido una especial relevancia en América Latina (p. 37): “los estereotipos sociales inoculan las inteligencias infantiles, normalizando comportamientos y perpetuando a través de los libros los valores por los que se ha de regir la sociedad” (p. 111). En su relación con el blanco, los indígenas son presentados como una cosa degradada.

En ese mismo volumen, Teresa Laura Atienda, en “El otro más otro o los indígenas americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis”, sostiene que los textos escolares que circulan en las aulas son una producción del blanco y la voz de los aborígenes no tienen espacio. “O en todo caso el blanco

es el mediador, el intérprete y aun el censor” de la voz del indígena (Atienda en Guereña, Ossenbach y del Mar, 2005, p. 486). En el caso de la presencia de los indígenas en los libros de textos, la autora señala:

La escasa o nula referencia al sufrimiento de los indígenas, el hecho de mencionarlos reiteradamente sin nombres propios (el “indio”, el “salvaje”, el “natural”, etc.), la naturalidad con que se describe la violencia física ejercida con notoria crueldad por los españoles, configura mecanismos discursivos que debilitan la concepción de sujeto y su condición de humanidad. Son *objetos vivientes* pero también potencial y justificadamente manipulables ante su calidad de obstáculos del avance euro-occidental (p.493).

A juicio de Atienda, los libros escolares “presentan al indígena como demandante de la propuesta evangelizadora y adherido a valores propios de la modernidad euro-occidental tales como “adelanto”, “bienestar”, “cambio de vida”, “propiedad individual”, “sedentarismo” (p. 495).

Por otra parte, en *Racismo algo más que discriminación*, de María Teresa Ruiz, se habla principalmente de los países de América Latina y el Caribe. Se relata la historia etnocentrista y racista en la educación y se hace hincapié en la influencia que los libros de texto escolares tienen sobre la misma. Se hace referencia a la representación de los aborígenes, no solamente en la parte verbal, como se ha venido presentando en los demás libros, sino que se exponen signos icónicos pertinentes en la omisión y distorsión de los hechos y en las influencias ideológicas que la misma imagen puede conllevar.

Según Ruiz, los libros destinados para la región Centroamericana y el Caribe y editados para la enseñanza del Castellano, incurrir en la omisión de personajes y de hechos importantes que configuran las características culturales de las diferentes nacionalidades de la zona. Las distorsiones históricas de los hechos restan valor a las acciones de los aborígenes que en algunos casos son los perdedores y en otros los seres sumisos y “respetuosos” de las autoridades locales. Los valores culturales de estos grupos, como pueblos, con un desarrollo histórico específico, no ocupan ninguna mención (Ruiz, 1988, p. 83). Al respecto, la autora puntualiza:

No se hace mención a las luchas de resistencia, al abandono paulatino de las tierras por parte de los aborígenes, que buscaban refugio en zonas montañosas; tampoco se menciona la muerte de millones de seres humanos por las guerras, la sobreexplotación y las enfermedades traídas por los conquistadores. La imagen del aborígen aparece y desaparece en la historia como un ser

del pasado, sin continuidad histórico-cultural, excepto integrado a la nueva civilización (Ruiz, 1988, p.85).

Carmen Arteaga Mora y Pedro Alemán Guillén, en su artículo “Representación del Caribe en libros de textos de primaria venezolanos”, reflexionan sobre la adhesión que proporciona cada uno de los textos en los estudiantes, se alude a la manera en la que se expresan de los indígenas, mediante un análisis principalmente sintáctico, que permite ver la parte connotada que una sola frase puede representar. Los indígenas aparecen colocados en una posición inferior o como más débiles. Cuando se usa la expresión *nuestros indígenas*, el adjetivo “nuestros” pareciera funcionar como elemento incluyente que los presenta como parte de nuestra sociedad, pero también funciona cosificándola, al tratarla como una propiedad de la nación, como por ejemplo podrían ser “nuestros recursos naturales”. No se registró en los textos ninguna expresión que aludiera a “nuestros españoles” (Arteaga y Alemán 2007, p. 355).

Los estudios revisados centran más su atención en la parte verbal, con enfoque étnico cultural. La metodología a la que recurren es de tipo cualitativa, predominando el análisis de contenido, centrado en la sintaxis, semántica y pragmática del discurso sobre los indígenas. En algunos casos se llega a extraer las cogniciones e implicaciones socio-ideológicas que los libros contienen implícitamente. La parte gráfica o iconográfica ha sido poco tomada en cuenta. Solamente el texto de Ruiz repara en este aspecto, pero de manera superficial, dado que sus conclusiones derivan más de la parte verbal.

Para el caso costarricense, Omar Hernández, Eugenia Ibarra y Juan Rafael Quesada, en *Discriminación y racismo en la historia costarricense*, señalan sobre los indígenas nacionales estas escuetas palabras: “En numerosos textos de historia, si no en la totalidad, la violencia, la faceta de la guerra de los indígenas es presentada como un rasgo innato, el cual retarda el avance de la civilización” (Hernández, Ibarra y Quesada 1993, p. 32). En el caso de Costa Rica, al decir de Ronald Soto y David Díaz, los indígenas han sido invisibilizados, desconocidos y excluidos de la definición de la nacionalidad y de la identidad nacional: mediante un acelerado proceso de “blanqueamiento” han sido borrados bajo el concepto de homogeneidad racial: Costa Rica se presenta desde finales del siglo XIX como una sociedad blanca (Soto y Días 2007).

De acuerdo con todo lo anterior, podemos concluir que a nivel local no se ha realizado estudio alguno que analice la imagen que los libros de textos de Estudios Sociales construyen de los indígenas. Tampoco existen enfoques étnico-culturales que aborden cualquier otra de las etnias no blancas que componen el mapa identitario nacional. A nivel global, los estudios han dejado de

lado la parte gráfica de las representaciones de los indígenas en los textos escolares y han centrado su análisis en el plano verbal o discursivo. Ambos vacíos pretendemos subsanarlos con la presente investigación:

- Analizaremos los libros de textos desde un enfoque étnico cultural.
- Tomaremos en cuenta tanto la parte verbal como la parte gráfica de las representaciones que los textos hagan de los indígenas, y veremos la relación que guardan ambas partes a la hora de construir una imagen del indígena.

5. Aparato crítico

Para iluminar nuestro objeto de estudio y tener un adecuado enfoque tomaremos en cuenta un aparato crítico que nos ayude a contextualizar, establecer algunos referentes conceptuales y una teoría que nos sirva de base para visualizar el racismo. También tendremos a nuestro alcance los procedimientos metodológicos que nos servirán para analizar e interpretar el objeto de estudio en sus planos verbal y gráfico, tanto en el nivel denotado como en el nivel connotado.

a) Marco teórico contextual

La historia de los libros de texto en Costa Rica se remonta mucho tiempo atrás según los datos proporcionados por el libro de Iván Molina *Una cultura impresa e identidad nacional en El Salvador a fines del siglo XIX*, donde evidencia que aproximadamente entre los años 1880 y 1895 Costa Rica empieza a publicar sus primeros artículos periodísticos, revistas, libros militares, entre otros: “los políticos e intelectuales de este país construyeron un proyecto social y cultural orientado simultáneamente a “civilizar” a los sectores populares y a integrarlos en la sociedad nacional. La cultura impresa fue un componente básico de esta dinámica, ya que la “nacionalización” y “civilización” de las familias artesanas, obreras y campesinas suponía, ante todo, alfabetizarlas, y a la vez, facilitar que se apropiaran, mediante folletos, revistas y periódicos, de toda una serie de valores seculares y positivistas” (p. 152).

Existen registros que muestran que desde ese entonces dichas publicaciones contenían cierto grado de discriminación según los intereses deseados, por ejemplo la forma en que describen a Juan Santamaría para no tachar la imagen “blanca” del costarricense, ya que este poseía características indígenas. “Los intelectuales liberales de San José tras blanquearlo debidamente, lo convirtieron en el héroe nacional de las décadas de 1880 y 1890. El modelo a imitar que le ofrecieron a campesinos, artesanos y obreros era uno de los mejores que podían imaginar...” (p. 152).

Con la fundación del Museo Nacional y el Instituto Físico Geográfico, Costa Rica impulsó la publicación de documentos en áreas de la ciencia, los cuales “facilitaron la divulgación de los conocimientos adquiridos” por medio de folletos para “facilitar su difusión o de utilizarlos como textos escolares” (p. 147). Esto contribuyó mucho a la formación intelectual de los grupos sociales con poco acceso a la educación por medio de la alfabetización que “contribuyó a que la esfera pública se configurara como un espacio social y culturalmente compartido y disputado por los distintos actores colectivos (aunque en condiciones y proporciones desiguales)” (p. 154).

Los libros de textos empezaron a aparecer en Costa Rica a mediados de los años cincuenta del siglo XX: los estudiantes tenían acceso a material de lectura para complementar las clases generalmente en el área de Español, por ejemplo el libro de Paco y Lola, y en Historia, la Cartilla histórica de Fernández Guardia. Con el pasar del tiempo se empezó a abrir paso a otro tipo de lecturas hasta que se incluyeron textos que reforzaron otras áreas como las Ciencias y los Estudios Sociales.

En la actualidad el uso de este tipo de material didáctico se ha convertido en parte fundamental del estudio que el Ministerio de Educación ha implementado, para lograr mayor desempeño. Para dicho fin se han creado varias editoriales para la publicación de los mismos. Dentro de esos grupos editoriales podemos nombrar: Editorial Norma, Grupo Santillana, Eduvisión, Editorial Susaeta, y más recientemente la publicación de textos escolares que lanzó el Grupo Nación.

b) Marco teórico referencial

En Costa Rica no existe ningún estudio sistemático sobre la discriminación de los indígenas en los libros de textos escolares, no obstante existen varios autores que han mencionado de soslayo el tema de la discriminación hacia los indígenas. Por ejemplo, *Discriminación y racismo en la historia costarricense* se escribió debido a que no existe una comprensión objetiva de los aportes que han hecho otras culturas a la formación de la nación costarricense. El punto de partida de sus autores es el estudio de la Constitución Política de Costa Rica con el fin de poner en evidencia que hasta en documentos tan delicados como estos se encuentra implícito el racismo de muchas maneras.

Otros Amenazantes, de Carlos Sandoval García también tiene como base el tema de la discriminación de los costarricenses hacia los extranjeros, nuestra xenofobia hacia los nicaragüenses, para evidenciar como este comportamiento influye directamente en la formación de identidades nacionales en Costa Rica. Analiza chistes, noticias, novelas y otros medios de comunicación masiva para

comprender la forma en que se han representado los nicaragüenses a lo largo de la historia en el imaginario nacional.

Nuestro estudio del racismo presente en los libros de texto escolares pretende reforzar todos estos puntos relacionados con la discriminación en Costa Rica, con el fin de contribuir con material didáctico que brinde información sobre el tipo de racismo que se está practicando en las aulas y que pocos tienen en cuenta. A diferencia de los dos libros antes mencionados, esta investigación toma como punto de partida los libros de texto de Estudios Sociales de primaria para evidenciar la discriminación racial que continúa presente en la sociedad actual. De este modo pondremos de manifiesto que la discriminación se aprende, se socializa y se difunde a través de la educación.

c) Marco teórico

Según el libro *Racismo algo más que discriminación*, se define racismo como “una doctrina elaborada alrededor de los mitos y estereotipos sobre la superioridad racial y cultural de unos pueblos sobre otros. Dentro de la sociedad el prejuicio está sustentado en la imagen estereotipada de la víctima, que es “condenada” comunitariamente por un acuerdo social no explicitado” (Ruiz 1989, p. 101). En este sentido, el racismo se muestra no solamente como una construcción social, sino también como una práctica social, una ideología, y se manifiesta, así mismo, como un poderoso ente discursivo. Como señala Hering Torres: “el hecho de que el concepto de “raza” hoy en día no tenga validez en este contexto, no quiere decir que ya no exista el racismo” (Hering 2006, p. 25).

Como explica Van Dijk en *Racismo y discurso de las élites*: “el racismo no es solo una doctrina también es opiniones y actitudes cotidianas y actos sutiles, es decir, todos los actos y concepciones sociales, procesos, estructuras o instituciones que directa o indirectamente contribuyen al predominio del sector blanco y a la subordinación de las minorías” (2003, p. 24). Aclara este mismo autor que el racismo practicado en América Latina se remonta al descubrimiento de América: sus raíces son meramente europeas, pues quienes lo practican suelen ser de ascendencia blanca. No obstante, las expresiones del racismo en Latinoamérica difieren mucho de otras formas de discriminación racial practicadas a nivel global, incluyendo Europa. En *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Van Dijk asevera que “Los racismos latinoamericanos son sistemas de dominio étnico-racial cuyas raíces históricas se enclavan en el colonialismo europeo así como en su legitimación, es decir, en la conquista, la explotación y el genocidio” (2003, p. 99). En América Latina, la “gente de mayor apariencia europea discrimina a los de menor apariencia europea. En

este sentido, el racismo latinoamericano opera como una variante del racismo europeo” (p. 100). Sin embargo, sus manifestaciones no suelen ser tan marcadas como en Europa. Y aunque se trate de ocultar la discriminación por medio de discursos de apertura, solidaridad y aceptación, las palabras terminan traicionando al emisor del mensaje. “Tal como sucede con el racismo en Europa, en Latinoamérica también es habitual negar o disimular su práctica, como sucede al atribuir a la clase las diferencias de poder, posición o estatus” (p. 102).

Desde este punto de vista, el *racismo* ha sido parte de la historia de la mayoría de los pueblos, llegando a ser una de las herramientas más utilizadas para lograr el poder tanto social y político como económico por parte de los que tienen el control. La conquista de nuevas tierras, lo cual implicaba esclavismo y abuso, ha sido uno de los acontecimientos históricos que más popularizó e implementó dicho concepto. Cuando se rechaza a una raza, automáticamente se está exaltando a la propia lo cual conlleva al etnocentrismo, definido como “la actitud de un grupo humano que, al sobre valorizar su cultura, se otorga un valor central con respecto a los demás” (Ruiz 1988, p. 17).

La concepción de racismo ha evolucionado a lo largo de los tiempos. Hoy no se define el racismo como en la colonia ni como en el siglo XIX, sino que se concibe como una “construcción ideológica, social y cultural que hacen las poblaciones elites, empleando el discurso dominante de los medios de comunicación, de los discursos políticos y de la educación y los textos educativos” (Van Dijk 2005, p. 33). Este tipo de racismo es más sutil y es necesario tener claro que el pensamiento racista y sus manifestaciones no se dan en las poblaciones de manera natural o espontánea, ni la experiencia cotidiana es lo que hace que la gente sea racista, sino que en su generación y difusión tienen gran responsabilidad las élites al apoderarse de todas las formas de comunicación que están al alcance de la población y así poder transmitir su mensaje como positivo tapan-do lo negativo (Van Dijk, 1993, Van Dijk 2006, p. 16).

Se dice que es una construcción porque se fomenta día con día tratando de implantar en los estudiantes, por ejemplo, sobre todo en los de primaria estas ideas por medio de lo que observan, leen y aprenden de los textos educativos; pero no de manera explícita sino más bien adornada con otras situaciones para que sea difícil de demostrar su presencia en el material didáctico. En *Racismo, discurso y los libros de texto*, de Van Dijk se explica que el discurso educativo es uno de los “pocos tipos de discurso que son “obligatorios” para algunos de los participantes, esto es, para los estudiantes, las formas de discurso educativo, como las clases y los libros de texto, tiene un rol predominante en la reproducción de la sociedad. Más allá de sus contenidos explícitos que apuntan a la adquisición del conocimiento estándar acerca de la sociedad y la cultura, los

libros de texto y su currícula oculta juegan también un importante papel en la reproducción de las ideologías dominantes, tales como la raza, género y clase. Por lo tanto, es importante examinar en detalle cómo hacen esto los manuales” (Van Dijk, 1991).

Tanto el discurso educativo como el discurso político juegan papel importante en la generación del racismo. Según Van Dijk: “La características del discurso político público, incluidos los matices racistas o antirracistas, no son únicamente la expresión de los prejuicios personales, sino también la manifestación de una función de contexto social de la clase dominante por una parte y, por otra, la de las condiciones políticas e implicaciones de la política de partido” (*Dominación étnica y racismo discursivo* 2003, p. 118). Al igual que el discurso educativo, el político también busca la manera de disimular el racismo: no le conviene a la elite presentarse como propiciadora de la igualdad de oportunidades y mostrarse irrespetuosa contra las raíces indígenas. Para las “élites blancas dominantes el reconocimiento formal de las raíces indígenas de la nación puede inspirar sentimientos de orgullo nacional” (Van Dijk, 2003, pp. 117 y 118). Pero esta es una cuestión completamente estratégica, dado que las elites lo que buscan es crear y salvaguardar su buena imagen.

Además de expresarse como discurso, el racismo se manifiesta “en las prácticas sociales cotidianas de discriminación, exclusión y problematización, que dan lugar a una desigualdad social manifestada en la falta de viviendas dignas, de servicios sanitarios, de educación, de empleo o de ingresos... lo cual significa pobreza material más que marginación discursiva” (Van Dijk 2003, p. 114). El papel del discurso es reforzar dichas prácticas, aunque de manera muy sutil: “el discurso dominante sobre asuntos étnicos reproduce, por supuesto, la profunda desigualdad social basada en “raza” (color, aspecto) y etnicidad en todos los países de América Latina. Ello se manifiesta de forma más sutil e indirecta en el discurso público oficial, por ejemplo en los ámbitos de la educación y la política, y más explícita y crudamente en la conversación cotidiana y en los medios” (Van Dijk 2003, p. 191). Algunas formas de discriminación son “la subordinación, la marginación o la exclusión que deriva en una distribución desigual tanto de los recursos de poder material como de poder simbólico” (Van Dijk. 2003, p. 102).

Metodología

Se pretende hacer una investigación cualitativa de la parte verbal o discursiva de los textos y de la parte gráfica de los mismos en relación con los indígenas. Para ello necesitamos una propuesta metodológica que nos permita tomar en cuenta el objeto de estudio en su totalidad verbal y gráfica. Después de loca-

lizar, escanear y clasificar el material de los libros de texto, nos disponemos a ejecutar la parte del análisis. Este lo llevaremos a cabo siguiente el método propuesto por Ramírez Caro (2005) para analizar publicidad, tiras cómicas y noticias que poseen una parte verbal y otra parte gráfica. Veamos cómo se procede con cada una de estas partes.

Cómo abordar la parte verbal

Se hará un *análisis verbal denotado*, en el cual se tomarán en cuenta las estructuras narrativas y discursivas del texto. Esto permitirá comprender la estructura global del texto, qué partes la conforman, cuál tiene prioridad, cómo se encuentran relacionados los elementos y qué sentido generan. Para ello centraremos la atención en:

-La sintaxis se encarga del estudio del orden, los componentes y las funciones de los signos presentes en el texto. Al visualizar los componentes, se pueden establecer las relaciones y las oposiciones presentes en el texto, en los niveles espacial, temporal, axiológico y de personajes. El discurso pondrá de manifiesto a quién se le asigna la condición de sujeto y a quién la de objeto. Quién es el agente y quién el paciente. A quién le corresponde las acciones positivas y a quién las negativas.

-La semántica se encarga de estudiar los sentidos de los signos, el tipo de lenguaje, los equívocos, las connotaciones, las ambigüedades, los sobreentendidos, los no dichos, los implícitos del discurso. Aquí interesan también los temas representados en el texto, los intertextos, interdiscursos, mitos y símbolos que ponen en contacto al texto con otros universos culturales.

-La pragmática pondrá de manifiesto los efectos generados por el texto-discurso en el lector: risa, repugnancia, ofensa, rechazo, complicidad, solidaridad, conmiseración, indignación. Es aquí donde hay que poner de manifiesto los recursos que utiliza el texto para movilizar los sentimientos, emociones y razones del lector hacia un determinado fin: aceptar o rechazar, valorar o desvalorar, calificar o descalificar aquello sobre lo que se está hablando.

-Estrategias retóricas por medio de las cuales el discurso establece asociaciones, relaciones, analogías y conexiones para que el lector conecte elementos distantes con elementos presentes o viceversas: metáforas, metonimias, hipérbolos.

Una vez descrita la parte verbal se procede a la vinculación del texto con el contexto social, histórico y cultural. Esto se hace mediante la puesta en evidencia de las cogniciones socioideológicas presentes en el texto (prejuicios, creencias, opiniones, estereotipos) y las implicaciones socioideológicas que de él se derivan: qué tipo de sociedad representa, propugna, impugna, exalta, rechaza:

inclusiva / exclusiva, democrática / autocrática, solidaria / indiferente. ¿De qué manera el discurso se vincula con el mundo desde el que es producido? ¿Al servicio de qué intereses se coloca y en contra de cuáles? ¿A favor de qué grupos sociales habla y en contra de cuáles otros? ¿Qué valores preconiza y cuáles otros descarta e impugna?

Al finalizar esta parte verbal se pretende tener un inventario de los tópicos, prejuicios, estereotipos y valores derivados de la ideología y de las prácticas racistas contra los objetos del discurso de las elites educativas. Además, se habrá puesto en evidencia las estrategias discursivas propias del discurso racista encubierto o implícito. A esta parte hay que ponerle especial cuidado debido a que las elites atenúan, matizan y tratan de ocultar sus segundas intenciones cuando hablan de los grupos étnicos no blancos. Las estrategias de análisis buscarán develar ese discurso sutil y encubierto.

Cómo abordar la parte gráfica

La parte gráfica también la someteremos a una lectura denotada y otra connotada. Para niños y niñas de la escuela, las fotografías y las ilustraciones representan la parte más atractiva de los libros de texto. Como en esas imágenes también se vierten prejuicios y estereotipos sobre los grupos étnicos, conviene prestarle mucho cuidado: por medio de ellas se refuerza la visión sesgada y deformada que los blancos tienen de los no blancos.

A nivel gráfico tomaremos en cuenta:

-Los actantes presentes: si son fijos, móviles, vivientes. Las funciones que desempeñan cada uno de los involucrados. Las características se les atribuyen.

-Los planos en que se distribuye y compone la imagen: gran plano general, primer plano, segundo plano, detalles. Esto permite establecer la estructura de la imagen y la prioridad que le asigna a cada elemento que la constituye.

Los actantes y los planos nos permiten acceder a las categorías de posición, ubicación, direccionalidad, proporción, desproporción, focalización, desfocalización, centro, periferia, arriba, abajo y derecha e izquierda. Todas estas categorías alcanzarán un sentido importante a la hora de ver la imagen desde una lectura connotada. De este modo, la denotación os prepara el camino para entrar en las asociaciones y relaciones, mecanismos retóricos y procedimientos de representación que ponen de relieve los sistemas de valores, las cogniciones e implicaciones sociales e ideológicas derivadas de las imágenes. A ellos se suma la simbología de los colores, las relaciones intertextuales y discursivas que posibiliten las gráficas.

Las imágenes no sólo nos pondrán de manifiesto la estética del dibujante o las preferencias gráficas del diseñador, sino también:

- Las funciones que se les asignan a los representados.
- Los valores, costumbres, ritos, labores a los que se asocian los representados.
- Las relaciones de poder o no poder con las que se visualiza su mundo.
- Las actitudes y aptitudes con las que son calificados o descalificados.
- El tipo de sociedad al que corresponden: primitiva, moderna, posmoderna, artesanal, rural, tecnológica, etc.
- Qué efecto se busca producir en los consumidores de las imágenes en los libros de texto: aceptación / rechazo, solidaridad / indiferencia, exaltación / rebajamiento, respeto / irrespeto, identificación / alienación.

Una vez analizados los niveles verbal y gráfico se procede a ver qué tipo de relación existe entre ellos: complementariedad, contradicción, reiteración, atenuación, acentuación, corrección, énfasis, caricatura, parodia, carnavalización (Ramírez, 2005 y 2007). Lo que buscamos es establecer los diferentes mecanismos por medio de los cuales los libros de textos crean, reproducen y fijan una imagen del otro a través de las palabras y las imágenes.

6. Esquema capitular

Nuestra investigación estará conformada por tres capítulos en los cuales buscamos dar respuesta a los tres problemas específicos y alcanzar las metas propuestas en los tres objetivos específicos. Al final del desarrollo de toda la investigación obtendremos respuesta al problema general del que partimos y nos daremos cuenta si nuestra hipótesis alcanza su confirmación o, por el contrario, es descartada. Veamos qué haremos en cada capítulo.

Capítulo I

En este primer capítulo analizaremos la parte verbal de los libros de texto de Estudios Sociales referente a la población indígena costarricense. Aquí seguiremos el esquema expuesto en los procedimientos metodológicos para ahondar en los diferentes niveles del discurso.

Capítulo II

El capítulo dos lo destinamos al análisis de las imágenes presentes en la sección de Historia de los libros de Estudios Sociales de primaria. Esto nos permitirá conocer la forma en que son presentados los indígenas: qué características se les otorga, qué funciones cumplen o se les asignan, qué preponderancia se les da en las imágenes, en qué posición social son ubicados. Pondremos en práctica lo expuesto en la metodología sobre la parte gráfica.

Capítulo III

En este capítulo veremos la relación existente entre la parte verbal y la parte gráfica. Al comparar los resultados arrojados por el análisis de las partes verbal y gráfica obtendremos los procedimientos por los cuales la imagen total del indígena es construida en los libros de texto. El resultado final se complementaría con la relación de los resultados y la información del contexto social, histórico y cultural en el que se lleva el proceso de producción y de consumo de los libros de texto de Estudios Sociales en la escuela primaria costarricense.

7. Desarrollo

Para efecto de averiguar si el aparato crítico que nos proponemos utilizar en nuestra investigación posee alguna validez y puede llevarnos a resultados convincentes y bien fundados, vamos a realizar un pequeño estudio diagnóstico. Analizaremos un segmento de un discurso de Bartolomé de las Casas y una imagen sobre los indígenas. Después relacionaremos los resultados que arroje el análisis de ambas partes para ver a qué conclusiones preliminares arribamos.

Capítulo I: Imagen del indígena en la parte verbal

El fragmento dice lo siguiente:

Después de acabadas las guerras y muertos en ellas todos los hombres, quedando los jóvenes, las mujeres y los niños se repartieron entre sí. Dando a uno 30, a otro 40 según a favor alcanza con el tirano mayor, que decían gobernador... y el cuidado que ellos tuvieron fue enviar los hombres en búsqueda del oro y a las mujeres ponerlos en instancias, que son granjas, a cavar y labrar la tierra.... No daban a los unos ni a los otros de comer sino yerbas y cosas que no tenían sustancias... (Adaptado de Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las indias*, en *Trampolín* 5: 2003, p. 116)⁸⁷.

87 El original de la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* dice así: "Después de acabadas las guerras e muertes en ellas, todos los hombres, quedando comúnmente los mancebos e mujeres y niños, repartieronlos entre sí, dando a uno treinta, a otro cuarenta, a otro ciento y docientos (según la gracia que cada uno alcanzaba con el tirano mayor, que decían gobernador). Y así repartidos a cada cristiano dábanselos con esta color: que los enseñase en las cosas de la fee católica, siendo comúnmente todos ellos idiotas y hombres crueles, avarisimos e viciosos, haciéndolos curas de ánimas. Y la cura o cuidado que dellos tuvieron fue enviar los hombres a las minas a sacar oro, que es trabajo intolerable, e las mujeres ponían en las estancias, que son granjas, a cavar las labranzas y cultivar la tierra, trabajo para hombres muy fuertes y recios. No daban a los unos ni a las otras de comer sino yerbas y cosas que no tenían sustancia" (Casas 1992, p. 88). El fragmento corresponde al capítulo "Los reinos que había en la isla Española", concretamente se habla del quinto reino, Higüey, gobernado por la reina Higuanamá.

Parte denotada o explícita del texto

El texto se puede dividir en cuatro partes muy importantes:

- La elisión de la matanza de los indígenas por parte de los españoles.
- La repartición de los jóvenes, mujeres y niños.
- Elisión de la doble intención del reparto:
 - Intención explícita: cultivarlos en la fe.
 - Intención develada: someter a los hombres a trabajos forzados en las minas y a las mujeres obligarlas a cultivar la tierra.
- Privación de alimentos.

Una serie de relaciones y oposiciones emergen de este fragmento, las cuales resaltamos en el siguiente cuadro:

RELACIONES	ESPAÑOLES	INDÍGENAS
	Amos	Esclavos
	Explotadores	Explotados
	Exterminadores	Exterminados
	Ambiciosos	Sin ambición
	Personas	Objetos-mercancías
	Poderosos	Sin poder
	OPOSICIONES	

Parte connotada o implícita del texto

Sobre la primera parte, el fragmento del libro de texto busca ocultar, no sólo el contexto, sino también los estragos, atrocidades y genocidios cometidos por los españoles. El fragmento sugiere que las guerras contra los indígenas cesaron y que ahora lo que sigue es explotarlos como mano de obra.

En relación con la segunda parte, es claro que los indígenas no son tratados como personas, sino como mercancía, como un botín que se reparte entre quienes ganan la guerra. La visión que se crea del indígena es de un ser cuyo único valor radica en ser fuerza de trabajo. En ningún momento se les visualiza como personas.

La tercera parte tiene que ver con otra elisión discursiva que busca ocultar la doble intención del actuar de los españoles y la actitud desenmascaradora de Bartolomé de las Casas: por un lado se hace creer que esa repartición tiene que ver con someter a los indígenas a un proceso civilizador y evangelizador, pero el texto aclara que “el cuidado que ellos tuvieron fue”, y señala que a los hombres los explotaron en las minas y a las mujeres las obligaron a cultivar la tierra. Esto enfatiza el único valor asignado a los y a las indígenas: mano de obra, fuerza de trabajo. La actitud desenmascaradora del autor se pone de manifiesto en la expresión “el cuidado que ellos tuvieron” que alude a explotar y someter, lo cual no es ningún cuidado y respeto por la vida de los indígenas.

La última parte se refiere a la privación de alimento a que fueron sometidos los indígenas por parte de los españoles: “No daban ni a los unos ni a las otras de comer sino yerbas y cosas que no tenían sustancia”. Además de la explotación a que fueron sometidos, todavía se le hizo pasar hambre. Se refuerza la idea de que no vale la vida de los indígenas, sino el bienestar que puedan generar para los españoles: no tenían que gastar en mano de obra ni tampoco en alimentación. Menos gastos, más producción y mayores ganancias. La ley del capitalismo orientada por la ambición.

Capítulo II: Imagen del indígena en la parte gráfica

Hagamos un acercamiento a la siguiente imagen tomada de *Trampolín*, 5 Grado:



Trampolín, 5º Grado. San José: Santillana, 2003.

Lectura denotada

Desde el punto de vista de los actantes, la imagen está conformada por dos tipos de actantes: móviles y fijos. Los primeros están constituidos por las personas, los animales, el río y el mar. Los segundos están representando el paisaje: árboles, arbustos, las colinas y las chozas.

Los actantes humanos representan dos grupos disímiles: los españoles y los indígenas. Los primeros ocupan la parte central, mientras que los segundos están en los márgenes. Se distinguen también porque los primeros tienen vestimenta, armadura, armas y caballo, mientras que los segundos están semidesnudos, trabajan en labores manuales, mientras que los españoles fungen como capataces, directores o ingenieros de una obra: trazan un mapa y tienden líneas o cuerdas en el terreno, simulando que preparan una construcción. Los españoles aparecen erguidos o encima de caballos, lo cual les da realce y superioridad en relación con los indígenas que están doblegados o abrumados por el peso de lo que llevan encima. El mundo gira alrededor de los españoles que son los que mandan en el espacio.

Desde el punto de vista de los planos, la imagen es una especie de panorámica, pero deja distinguir tres planos: en un primer plano están los indígenas con carga en sus hombros, en un segundo plano están los españoles de a caballo y dando instrucciones a los que construyen y en un tercer plano están el río y el océano como fondo y horizonte.

Lectura connotada de la imagen

El hecho de que los españoles ocupen el centro de la imagen y los indígenas los márgenes pone de relieve la jerarquía de los primeros sobre los segundos, aparte de que sugiere la oposición centro / periferia: el centro como el poder y la periferia como los débiles. Mientras los españoles dirigen, organizan, ordenan, vigilan y controlan, los indígenas ejecutan, trabajan, cargan: las labores de los primeros son de carácter intelectual, mientras que la de los segundos son manuales, explotan su fuerza física. Mientras que el mundo de los españoles aparece jerarquizado, el de los indígenas se propone como homogenizado, sin diferenciación alguna: todos son igualmente explotados.

Esa disposición sugiere también el nivel de organización compleja de los españoles, frente a una organización social sumamente simple y primitiva, sin estratificación social ni autoridad de parte de los indígenas: la imagen sugiere que los indígenas no poseen la capacidad de ejercer control sobre los otros, ni tiene los atributos para dejar de ser simples obreros y crear relaciones y sistemas económicos más complejos que les permitan progresar. Esa falta de organización, de estructura y de progreso económico está asociada a la barbarie, al caos y al

subdesarrollo. Además, la imagen reproduce una idea crucial en el racismo de los colonizadores: los más poderosos dominan sobre los más débiles.

Por las tareas que llevan a cabo los dos grupos, se puede indicar que los españoles son asociados a la cultura, a la civilización y a lo superior, mientras que los indígenas son reducidos a la naturaleza, a la fuerza de trabajo y a lo inferior terrestre. En vista de esta oposición es que el mundo español aparece dominando sobre el indígena. Eso se puede ver también a nivel de lo que se construye: el trazado, la medición y el plano sugiere que en el territorio conquistado se va a levantar una cultura diferente, unas edificaciones distintas de las habituales chozas de los indígenas. También puede ser de manifiesto que los españoles vienen a quedarse y a dominar sobre los nativos.

De lo anterior podemos desprender una serie de relaciones y oposiciones entre los dos grupos humanos, tal como quedan representadas en el siguiente cuadro:

RELACIONES	ESPAÑOLES	INDÍGENAS
	Civilización	Barbarie
	Cultura	Naturaleza
	Orden y organización	Caos
	Dirigir, guiar, liderar	Ser dirigidos, guiados...
	Poder	Sumisión
	Fuerza intelectual	Fuerza material
	OPOSICIONES	

Según la imagen, los indígenas son seres inferiores, subdesarrollados, semi-desnudos, bestiales, viven en chozas mediocres, simples, deplorables. Muestran una estructura social muy simple, donde no hay organización, orden, poder ni leyes, y una cultura muy pobre, casi inexistente y salvaje. Son incapaces de organizarse por ellos mismos en una sociedad compleja y funcional y por tanto no tienen posibilidades de progresar ni de desarrollarse. Al mostrárseles ejecutando trabajos manuales y explotando su fuerza física, se les niega la tenencia de habilidades intelectuales, artísticas, organizativas. Sólo son valorados por su fuerza bruta: el cuerpo aparece como instrumento de trabajo⁸⁸.

⁸⁸ Quedamos debiendo el Capítulo 3 en el que íbamos a establecer la relación de los resultados del análisis de las partes verbal y gráfica. Solamente podemos decir que son complementarias: los indígenas son sometidos a trabajos forzosos por parte de los españoles.

9. Conclusiones

La realización de este pequeño análisis nos ha permitido comprobar la validez del aparato crítico: hemos constatado que en la representación verbal y gráfica de la imagen del indígena se vierten prejuicios y creencias discriminatorias. Los textos escolares de Estudios Sociales construyen una imagen negativa de nuestros indígenas y una positiva de los españoles en cuanto portadores de civilización, cultura, poder, organización y capacidad de construir un mundo donde los indígenas sólo tenían selva.

Nuestra hipótesis queda parcialmente demostrada también: los textos escolares transmiten una actitud racista contra los indígenas, tanto en la parte gráfica como en la parte verbal.

En tal sentido, si llevamos a cabo esta investigación estaremos contribuyendo a conocer más sobre la función del aparato educativo en cuanto formador de identidad, pero también como generador y difusor de prejuicios y estereotipos racistas contra los indígenas. De este modo se cumple lo que Van Dijk ha señalado sobre la responsabilidad de las elites políticas e intelectuales en la reproducción y expansión del racismo: la historia costarricense se sigue explicando desde la óptica del blanco, colonizador, europeo.

10. Referencias bibliográficas

- Arteaga, C., Alemán, P. J. (2007). Representación del Caribe en libros de primaria Venezolanos. *Revista de Pedagogía*, setiembre-diciembre, año/Vol. 28, numero 083. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Castro, G.; Murillo, E. & Salazar, S. (2003) *¡A estudios sociales!* 5. San José: Santillana.
- Guereña, J. L.; Ossenbach, G. & del Pozo, M. (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*. Madrid: Ediciones Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hering, M. (2006). Raza: variables históricas. *Revista de Estudios Sociales*, 26: 17-27.
- Hernández, O; Ibarra, E. y Quesada, J.R. (1993). *Discriminación y racismo en la historia costarricense*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Las Casas, B. de. (1992). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Cátedra.
- Molina, I. (2001). *Cultura impresa e identidad nacional en El Salvador a fines del siglo XIX. Una perspectiva comparativa*. Recuperado el 12 de junio de 2010, de: http://www-gewi.uni-graz.at/jbla/JBLA_Band_38-2001/131_156.pdf

La imagen es mucho más contundente a la hora de señalar el papel directivo, controlador, organizativo, intelectual y cultural ejercido por los colonizadores sobre los colonizados.

- Ramírez, J. (2005a). *Cómo leer y analizar un cómic*. Heredia: UNA. Material del curso Humanidades I, UCR, 2010.
- _____. (2005b). *Cómo analizar publicidad escrita*. Heredia: UNA. Material del curso Humanidades I, UCR, 2010.
- _____. (2005c). *Cómo analizar noticias de prensa*. Heredia: UNA. Material del curso Humanidades I, UCR, 2010.
- Ruiz, M. T. (1988). *Racismo algo más que discriminación*. San José: Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Sandoval, C. (2008). *Otros amenazantes: los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. San José: Editorial UCR.
- Soto, R. y Díaz, D. (2007). *Mestizaje: indígenas e identidad nacional en Centroamérica*. Cuadernos de Ciencias Sociales 143. San José: FLACSO.
- Van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005). *Racismo, discurso y libros de texto*. Publicado en POTLATCH AÑO II N° 11, UNDERGROUND NERDS EDITORA, BUENOS AIRES, VERANO pp. 15-37. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/28336016/Racismo-Discurso-y-Libros-de-Texto>. Revisado el 5 de mayo del 2010.

11. Presupuesto

Detalle de gastos	Monto
Gastos en transporte para reuniones	25.000.00 colones
Fotocopiado de objeto de estudio	3.000.00
Una resma de papel	3.000.00
Tinta para impresora	18.000.00
Fotocopia y empaste de tres ejemplares para profesores	5.000.00
Fotocopia y empaste de un ejemplar de la versión final	1.600.00
Total de gastos	55.600.00 colones

12. Cronograma

TAREAS	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Escoger tema	X			
Estado cuestión	X X			
Objeto de estudio, problemas, objetivos e hipótesis		X X		
Aparato crítico			X X	
Capítulo 1			X	
Capítulo 2			X	
Capítulo 3			X	
Primer borrador				X
Incorporar sugerencia				X
Preparar exposición				X

Anexos

Los siguientes son anexos extraídos del libro de texto *Trampolín 5*, editado por Santillana en el 2003.



La palabra india, aplicada a los habitantes de nuestro continente en el siglo XVI, deriva de un error histórico. Esa confusión surgió como consecuencia de que los europeos creyeron haber llegado a la India.

72

Trampolín, 5 Grado, San José: Santillana, 2003, p. 72



El reparto de indígenas para la búsqueda y explotación de minas fue una medida que estableció Peralón de Rivera.

Trampolín, 5 Grado, San José: Santillana, 2003, p.107.



Los indígenas que subsisten en el área intermedia practican la construcción de casas sobre estacas o pilas. La estructura de estas viviendas era originalmente circular. En algunas vitas, se les llamaba barbacoa o palenque.

Trampolín, 5 Grado, San José: Santillana, 2003, p. 49.



Trampolín, 5 Grado, San José: Santillana, 2003.



El intercambio de productos se inició desde el periodo neohuasteco. Gran parte de los grupos que habitaron Costa Rica en su origen el maíz como alimento corriente en forma de "masa de mazorca".

Trampolín, 5 Grado, San José: Santillana, 2003, p. 64

Índice general

INTRODUCCIÓN	13
Capítulo 1	
LA NECESIDAD DE INVESTIGAR	20
1.2. <i>¿Contra qué y contra quién investigar?</i>	22
1.3. <i>¿Quién es un investigador?</i>	24
1.4. <i>El problema de no investigar</i>	25
1.5. <i>Volvamos a la curiosidad, al asombro y a la indignación</i>	25
Capítulo 2	
A QUÉ LLAMAMOS INVESTIGACIÓN	28
2.1. <i>Investigar es algo más que informarse</i>	29
2.2. <i>Investigar es interrogar constantemente el mundo</i>	32
2.3. <i>Sin preguntas no hay pensamiento</i>	34
Capítulo 3	
ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	37
3.1. <i>Etapas del proceso investigativo</i>	37
Capítulo 4	
POR DÓNDE EMPEZAR UNA INVESTIGACIÓN	45
4.1. <i>Propuesta breve: el recorrido natural</i>	45
4.1.1. <i>Tener una inquietud temática</i>	46
4.1.2. <i>Realizar una exploración bibliográfica</i>	47
4.1.3. <i>Detectar un vacío de conocimiento</i>	47
4.1.4. <i>Definir tema de investigación</i>	48
4.1.4.1. <i>Escogencia y delimitación del objeto de estudio</i>	48
4.1.4.2. <i>Elección del aparato crítico</i>	49
4.1.4.3. <i>Planteamiento del problema</i>	50

4.2. Propuesta amplia.....	52
4.2.2. Propuesta para estudiantes a punto de egresar.....	52

Capítulo 5

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 66

5.1. Pasos del diseño de investigación.....	67
5.1.1. El tema-problema.....	69
5.1.2. Los objetivos	73
5.1.3. La hipótesis.....	75
5.1.4. El estado de la cuestión.....	77
5.1.5. Aparato crítico.....	81
5.1. 5.1. Teoría.....	82
5.1.5.2. Metodología.....	85
5.1.5.2.1. Técnicas.....	85
5.1.5.2.2. Métodos	87
5.1.6. Esquema capitular	90
5.1.7. Desarrollo	91
5.1.8. Conclusiones.....	92
5.1.9. Referencias bibliográficas.....	93
5.1.10. Anexos	93
5.1.11. Presupuesto.....	94
5.1.12. Cronograma	94

Capítulo 6

ESTADO DE LA CUESTIÓN, MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA 97

6.1. Estado de la cuestión y Teoría	97
6.2. Metodología.....	101
6. 2.1. Las técnicas.....	102
6.2.1.1. Técnicas para procesar y almacenar información.....	103
6.2.1.2. Técnicas para recoger información.....	104
6.2.1.2.1. La observación	104

6.2.1.2.2. La entrevista.....	104
6.2.1.2.3. La encuesta y el cuestionario.....	106
6.3. Análisis e interpretación de un texto de Quino.....	109
6.3.1. Premisas teóricas básicas.....	110
6.3.2. Premisas metodológicas.....	111
6.3.2.1. Procedimientos metodológicos a seguir.....	111
6.3.2.2. Sistematización del análisis.....	114

Capítulo 7

RECURSOS FORMALES DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA 123

7.1. Partes de la tesina o de la tesis.....	124
7.2. Cómo citar las fuentes.....	126
7.2.1. Principios básicos.....	127
7.2.2. Uso del entrecomillado.....	128
7.2.3. Cuándo debemos citar y cuándo no.....	129
7.2.4. Cómo insertar las citas en el cuerpo del trabajo.....	129
7.2.5. Usos incorrectos de las fuentes.....	133
7.2.6. Recomendaciones prácticas.....	134
7.3. Cómo elaborar referencias bibliográficas.....	138
7.3.1. Cómo referenciar libros y tesis.....	141
7.3.2. Cómo referenciar capítulos y artículos.....	143
7.3.3. Cómo referenciar recursos electrónicos.....	144
7.3.3.1. Libros, revistas, periódicos, correos electrónicos, videos... ..	145
7.3.3.2. Cómo referenciar CD-ROM, DVD, CD y Casete.....	146
7.3.4. Las entrevistas según MLA y APA.....	147

Capítulo 8

LA SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS 149

8.1. ¿Cómo se estructura la investigación?.....	150
8.1.1. Título.....	151
8.1.2. Introducción.....	153

8.1.3. Desarrollo	154
8.1.4. Conclusiones.....	155
8.1.5. Referencias bibliográficas.....	155
8.1.6. Anexos	155
8.2. Qué hacer antes de entregar y exponer	155

Capítulo 9

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN 160

9.1. Ética de la investigación: de las ciencias biomédicas a las ciencias sociales y humanas	161
9.2. Principios éticos de la investigación.....	162
9.2.1. Respeto por las personas	163
9.2.2. Beneficencia.....	164
9.2.3. Justicia	164
9.3. Conductas y valores de quien investiga.....	165
9.3.1. Conductas inapropiadas	165
9.3.1.1. Plagio	166
9.3.1.2. Falsificación y manipulación de datos	167
9.3.1.3. Invención de los datos	168
9.3.2.1. Valores intelectuales y morales en el ejercicio de la investigación.....	170
9.3.2.2. Ética y política en la investigación.....	171

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 173

ANEXOS 181

1. Diseño en el área de Estudios Generales	182
2. Diseño en el área de Lingüística	204
3. Diseño en el área de Literatura	230

Impreso por
Litografía e Imprenta LIL, S.A.
San José, Costa Rica
www.liler.com
Tel. (506)2235-0011
385201

Cómo diseñar una investigación académica ha sido escrito para tres tipos de población: para quienes ingresan por primera vez al mundo académico universitario, para quienes están a punto de salir de su carrera y se disponen a escribir su tesis de grado o de posgrado, y para todas aquellas personas interesadas en la investigación académica.

El lector encontrará respuestas a preguntas como: ¿Qué es investigar? ¿Para qué y por qué investigar? ¿Qué tipos de investigación existen? ¿Cuáles son las etapas de un proceso investigativo? ¿Por dónde empezar una investigación? ¿Cómo elaborar un diseño de investigación, cuáles son los pasos a seguir? ¿Cómo se estructura una investigación? ¿Cómo citar las fuentes y cómo elaborar referencias bibliográficas? ¿Qué elementos tomar en cuenta a la hora de socializar los resultados obtenidos en una investigación? ¿Qué aspectos éticos tener presentes a la hora de llevar a cabo una investigación académica y publicar los resultados?

La investigación es una necesidad y un proceso constante de búsqueda y construcción de respuestas a las interrogantes que el ser humano se hace desde su contexto social, histórico y cultural. La idea es mantenerse ante el mundo en permanente diálogo y en procura de respuestas y soluciones para un mejor mañana. No se trata de investigar por investigar, sino de producir un saber comprometido.

ISBN 978-9968-47-352-1



9 789968 473521



Montes de María
Editores