

1-6-2018

**Taller de redacción de artículos para estudiantes universitarios:
este es un libro para leer a lápiz**

Nelson Andrés Molina Roa

Nelson Andrés Molina Roa

Taller de redacción de artículos

para estudiantes universitarios



Este es un libro para leer a lápiz

UNIVERSIDAD DE
LASALLE

Facultad de Ciencias Administrativas y Contables

2018

Molina Roa, Nelson Andrés

Taller de redacción de artículos para estudiantes universitarios /
Nelson Andrés Molina Roa. -- Bogotá : Universidad de La Salle, 2017.

232 páginas : fotos, diagramas ; 23 cm.

Incluye índices.

ISBN 978-958-5400-71-9

1. Redacción de escritos técnicos 2. Arte de escribir - Manuales
3. Redacción de escritos 4. Redacción de información científica

I. Tít.

808.027 cd 21 ed.

A1586424

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-5400-71-9

e-ISBN: 978-958-5400-72-6

Primera edición: Bogotá D. C., enero de 2018

© Universidad de La Salle

© Nelson Andrés Molina Roa

Edición:

Ediciones Unisalle

Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Bruño, 3^{er} piso

PBX: (571) 348 8000 extensiones: 1215 y 1224

publicaciones@lasalle.edu.co

Coordinación Publicaciones y Bibliometría

Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo

Carlos Alberto Morales

Diagramación

Martha Cadena

Diseño de portada

Martha Cadena

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital, S. A.

Queda prohibida la reproducción total o parcial
de este libro por cualquier procedimiento,
conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Contenido



| | |
|--|----|
| Introducción | 11 |
| Presentación. Pero, ¿cómo escriben los nativos digitales? | 13 |
| Capítulo 1. Fundamentos teóricos: el proceso de investigación formativa de índole cualitativa en la era del conocimiento | 17 |
| El paradigma interpretativo y la investigación cualitativa en clave de artículo | 17 |
| La investigación formativa: hacia la democratización del conocimiento y del artículo | 21 |
| La sociedad del conocimiento: del texto impreso al texto digital | 23 |
| Repaso del capítulo | 29 |
| Capítulo 2. Fundamentos pedagógicos: contexto cognoscitivo y social del proceso investigativo | 31 |
| Tipos de razonamiento | 31 |
| Motivaciones por parte del docente según el tipo de racionamiento | 34 |
| 1. El docente elige para el estudiante un tema general sobre el cual investigar | 34 |
| 2. El estudiante decide libremente el tema de su investigación | 34 |
| 3. El docente ofrece al estudiante algunos parámetros, temas o marcos de referencia a partir de los cuales el estudiante decide el tema a investigar | 35 |
| El entorno social alrededor de las temáticas investigativas | 36 |
| Repaso del capítulo | 37 |
| Capítulo 3. Taller de exploración de problemas en fenómenos sociales | 41 |
| Lo subjetivo frente a lo objetivo: el método científico | 41 |
| Tipos de texto para la escritura de hallazgos científicos | 42 |
| Taller de aplicación del método científico | 43 |

| | |
|---|----|
| Descubrimiento y planteamiento de problemas sociales desde la perspectiva cualitativa | 46 |
| El problema | 46 |
| La formulación de un problema es más importante que su solución | 48 |
| Taller de detección y formulación de problemas | 50 |
| El planteamiento del problema | 51 |
| Las preguntas de investigación cualitativa | 57 |
| El objetivo general y los objetivos específicos | 58 |
| La hipótesis | 61 |
| Los órdenes de razonamiento y la coherencia en el planteamiento del problema | 62 |
| Repaso del capítulo | 62 |
| Capítulo 4. Algunas tradiciones metodológicas de investigación cualitativa | 67 |
| Etnografía y representación etnográfica | 68 |
| Géneros etnográficos | 70 |
| La historia de vida o biografía | 73 |
| El estudio de caso | 74 |
| El <i>focus group</i> | 75 |
| Los estudios culturales | 76 |
| El método Investigación-Acción participativa | 77 |
| El plan de negocios | 78 |
| Modelo de negocios Canvas | 80 |
| La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) | 81 |
| Repaso del capítulo | 82 |
| Capítulo 5. Fuentes y técnicas cualitativas para la recolección y el análisis de la información empírica | 85 |
| Las notas de campo | 86 |
| La ficha nemotécnica y bibliográfica | 87 |
| La narrativa | 89 |
| La entrevista | 90 |
| Análisis de la entrevista por medio de categorías | 92 |

| | |
|---|-----|
| La entrevista en grupo | 93 |
| La entrevista no estructurada | 93 |
| Las preguntas de tipo cerrado | 94 |
| Interpretación de las entrevistas | 94 |
| Otros tipos de entrevista no estructurada | 94 |
| La encuesta | 94 |
| Productos escritos y orales del grupo investigado | 96 |
| Las grabaciones | 97 |
| El análisis conversacional | 97 |
| El análisis mediato del discurso | 99 |
| Clasificación, codificación y categorización de la información | 101 |
| El análisis Foda | 102 |
| Establecimiento de estrategias a partir del análisis Foda | 103 |
| Repaso del capítulo | 105 |
| Ejemplo 1. El caso del negocio empírico de doña Martha | 105 |
| Ejemplo 2. Diseño de mejora de instalaciones y decoración para mantener la perdurabilidad del restaurante Ricasole al Carbón | 113 |
| Ejemplo 3. La ideología latente en los cuadros de la pintora mexicana Frida Kahlo | 119 |
| Capítulo 6. Técnicas de exploración de la información en internet | 123 |
| Métodos deductivos de búsqueda de información | 123 |
| Búsqueda de definiciones en Google y en diccionarios en línea | 124 |
| Búsqueda de tipos específicos de archivos | 124 |
| Búsqueda en directorios | 125 |
| El método inductivo | 126 |
| Los operadores booleanos y las fórmulas de búsqueda | 127 |
| Los truncadores | 129 |
| El método abductivo | 130 |
| Repaso del capítulo | 132 |
| Capítulo 7. Configuración inicial de un documento en Word | 135 |
| Configuración general de las normas APA | 135 |
| Configuración de la página y de los márgenes | 135 |

| | |
|--|-----|
| Números de página | 136 |
| Configuración de estilos | 136 |
| Diseño del título y los subtítulos del documento | 137 |
| Numeración de títulos, inserción de tablas de contenidos y despliegue de portadas | 138 |
| Citas en formato APA | 139 |
| Inserción de la bibliografía | 140 |
| Inserción de notas al pie de página | 140 |
| Imágenes, tablas y gráficas | 141 |
| Capítulo 8. Taller de escritura de artículos académicos | 143 |
| Coherencia y cohesión | 144 |
| El párrafo | 144 |
| Tipos de párrafo | 145 |
| Los conectores | 147 |
| Uso de conectores: del contexto a la descripción del problema | 149 |
| Los tres tipos de citas y su inserción en un documento de Word | 150 |
| Cita directa corta | 150 |
| Cita directa larga | 151 |
| Cita indirecta | 151 |
| Búsqueda de fuentes y citación en APA usando Word | 152 |
| Libros en e-libro | 152 |
| Monografías (tesis) | 155 |
| Artículos de revista | 156 |
| Páginas web | 157 |
| Leyes | 157 |
| Grabaciones de sonido, video y otro material multimedia | 158 |
| Entrevistas | 159 |
| Insertar la lista de referencias | 160 |
| Uso de Wolfram Alpha para insertar datos matemáticos y gráficas | 160 |
| Obtención de gráficas, copiado y pegado en Word | 161 |
| Planteamiento de preguntas a Wolfram Alpha | 162 |
| Usos del tópico “Money and Finance” | 163 |

| | |
|---|-----|
| Repaso del capítulo | 163 |
| Capítulo 9. Taller de redacción de artículos | 169 |
| Estructura y validez | 169 |
| Estructura básica de un artículo | 170 |
| Los títulos y los subtítulos | 171 |
| Cómo no debe ser el título de un artículo | 172 |
| Los tesauros como fuente de posibles títulos y subtítulos | 173 |
| Construcción del título según el razonamiento inductivo | 180 |
| Repaso 1 | 186 |
| Relación lógica entre el título, el planteamiento del problema y los subcapítulos del artículo | 189 |
| El resumen | 193 |
| <i>Title, abstract y keywords</i> | 195 |
| Las palabras clave | 196 |
| La introducción | 196 |
| Redacción de la introducción | 197 |
| El diseño metodológico | 199 |
| Capítulos teóricos | 200 |
| Capítulos teórico-deductivos | 201 |
| Capítulos teórico-abductivos de un componente | 202 |
| Capítulos de dos componentes | 203 |
| Capítulos de revisión de la literatura o estado del arte | 204 |
| Capítulos prácticos o de resultados | 205 |
| Capítulos de conocimiento y comprensión | 206 |
| Capítulos de análisis y evaluación | 208 |
| Capítulos de síntesis y aplicación | 210 |
| Capítulos que reúnen dos y tres componentes | 213 |
| Las conclusiones, las recomendaciones y la discusión | 215 |
| Repaso 2 | 217 |
| Referencias | 221 |
| Índice de tablas | 227 |
| Índice de figuras | 229 |

INTRODUCCIÓN



El presente libro es para leer a lápiz, ese antiguo instrumento bastante usado antes de existir las TIC. Por supuesto, en la actual era del conocimiento, también se leerá mientras se observa una pantalla de computador, el teléfono o algún otro dispositivo que permita hacer consultas bibliográficas y realizar los ejercicios.

Este es un libro de texto pensado para estudiantes: contiene talleres, el lenguaje intenta ser sencillo y evita discusiones trascendentales innecesarias. Estas características no le restan profundidad; por el contrario, la obra trata diversos temas que conciernen hoy día a estudiantes, a docentes investigadores y al público interesado en temas académicos: la investigación cualitativa, la investigación formativa, la era del conocimiento, el razonamiento lógico, la información en la web para la investigación y el uso del computador para la escritura de artículos académicos. Su propósito es, en esencia, convertirse en el taller de trabajo de un estudiante que, en medio de su proceso formativo, ha decidido realizar una investigación de tipo cualitativo y quiere saber cómo presentar su informe mediante un artículo académico.

Este libro guía al estudiante durante: el proceso de generación de la idea de investigación, su planteamiento, la selección de la tradición metodológica cualitativa acorde a su propuesta, la manera de recolectar y analizar los datos empíricos, la búsqueda de información conceptual en la web, la preparación y uso de Word y Wolfram Alpha para el proceso de redacción y citación bibliográfica, hasta llegar al uso de tesauros y del razonamiento lógico para efectos de la organización lógica del texto y la construcción de cada una de las partes del artículo.

La obra no es una metodología de la investigación, tampoco un curso de redacción y ortografía. Es una propuesta de configuración del pensamiento hacia la construcción de un artículo de investigación cualitativa, en el marco de la investigación formativa en la era del conocimiento. Agradezco al Altísimo haberme permitido crearlo, a mis hijos David y Ana María por su inspiración, y a mis estudiantes, amigos y colegas por las experiencias y conocimientos compartidos que ayudaron a imaginarlo.

Estoy seguro de que el texto será útil a varias generaciones.

PRESENTACIÓN

Pero, ¿cómo escriben los nativos digitales?



En diciembre de 2011, en una carta que publicó en el periódico *El Tiempo*, el profesor de Comunicación Social de la Universidad Javeriana, Camilo Jiménez, expresó a la opinión pública la razón por la cual renunciaba a su cátedra Evaluación de Textos de No Ficción, perteneciente a la línea Producción Editorial y Multimedial, cuyo eje temático es la producción de textos. El siguiente aparte da una idea del tema de su reflexión:

Dejo la cátedra porque no me pude comunicar con los nativos digitales. No entiendo sus nuevos intereses. [...] Quizá la lectura sea ahora salir al mar de internet a pescar fragmentos, citas y vínculos. Y, en consecuencia, la escritura esté mudando a esas frases sueltas, grises, sin vida, siempre con errores. Por eso, los nuevos párrafos que se están escribiendo parecen zombis (Jiménez, 2011, párr. 14).

La carta de Jiménez, que en su momento causó un pequeño escándalo nacional, puso de manifiesto el sentir de muchos colegas dedicados a acompañar a los estudiantes en procesos escriturales cuando apenas se empezaban a vislumbrar las consecuencias de las TIC: “no son capaces de leer una página de corrido”, “no pueden escribir un solo párrafo de un ensayo sin pegarlo¹ de internet”, “no les interesa aprender a escribir”, “sufren de falta de creatividad y de ánimo”, “dependen de la Wiki”; son algunas de las frases que expresan los profesores refiriéndose a los nativos digitales. Sobre el tema, fuera del aula, obtuve afirmaciones de los estudiantes como las siguientes:

¹ En la jerga académica colombiana, una acepción del verbo “pegar” es tomar un fragmento de texto de la web para ponerlo en un documento en proceso como si fuera propio, lo cual, sin la correcta citación, se considera plagio.

Profesor: ¿Por qué plagiaron el resumen de *El perfume*?

Estudiantes: porque ya vimos la película.

Profesor: pero si las películas tergiversan la historia, omiten detalles importantes y desdibujan a los personajes.

Estudiantes: profe, la verdad, si los detalles fueran realmente importantes no los podrían quitar. Además, un buen actor muestra con la cara el carácter del personaje la emoción que está sintiendo, sin que tengamos que leer páginas de descripciones sobre él.

Profesor: bueno, pero así hayan visto la película, el resumen es personal, sobre lo que sintieron. Eso no puede ser copiado.

Estudiantes: (entre risas) estamos de acuerdo con lo que dicen los comentaristas del libro. No tenemos nada nuevo que decir y nos identificamos plenamente.

Además de la astucia de los nativos digitales para salir del paso, las respuestas de los estudiantes revelaron algo que los profesores de escritura no están teniendo en cuenta a la hora de preparar clases: los trabajos que estaban pidiendo ya se encontraban escritos y era fácil encontrarlos. Si se busca, por ejemplo, *El perfume* de Patrick Süskind (2012) en internet, se encuentra, junto a la copia digital, análisis semióticos, estilísticos, culturales, médicos, psicológicos, criminalísticos, de género, resumen de la trama, contexto de la obra, análisis de los personajes, críticas literarias, la película, videos explicativos, entrevistas con el autor, etc. Me pregunté entonces: ¿por qué le pedimos como docentes a los nativos digitales que ignoren estas opciones que habitan su mundo y están a la mano para que escriban algo como a nosotros nos gusta?, ¿qué queremos que encuentren con la escritura?, ¿queremos que forjen su opinión?, ¿para qué?, ¿para arrojarla a la basura junto con otros trabajos cuando estemos limpiando el escritorio al final del semestre? ¿Acaso queremos con la escritura desarrollar procesos socio-cognitivos y de aprendizaje fundamentales?, ¿cuáles? Si el hombre ha olvidado cómo cazar, encender fuego y hasta factorizar, y aún sobrevive, ¿qué tan grave es que escriba párrafos insípidos?

Después de mucho reflexionar, llegué a la conclusión de que los docentes dedicados a la lectura y la escritura estábamos pensando en la escritura lineal, en papel, sin tener en cuenta que los nativos digitales escriben en computadores (incluso nosotros lo hacemos), y que necesitábamos replantear nuestro oficio.

Inferí que la intromisión del computador en el proceso de escritura tendría que haber afectado de alguna manera los géneros discursivos escritos, los procesos mentales, las reglas de comunicación y la cultura. Intentar responder estas cuestiones me llevó, en cuanto a la teoría, a indagar en estudios y conceptos ligados a la escritura en la web y el hipertexto y, en la práctica, a experimentar con el procesador de textos Word, buscadores, gestores bibliográficos y bases de datos, entre otras TIC.

Finalmente, diseñé, en el primer semestre de 2011, la asignatura Seminario de Investigación para estudiantes de últimos semestres de Contaduría Pública y Administración de Empresas en la Universidad de La Salle con la intención de que fuera un taller de escritura académica dirigido a nativos digitales. Me centré en el artículo académico ya que, entre otras bondades, y a diferencia de la monografía o la tesis, es un género moderno, ágil y acorde con la evolución de las TIC. El artículo académico se presentaba como la oportunidad ideal para conjugar algunos de los temas que me inquietaban: búsqueda y uso de información aplicada a la investigación y a la elaboración de textos académicos, procesos de lectoescritura mediados por el computador, revisión bibliográfica y redacción de informes.

Mi interés y primeras experiencias en el tema, antes que dentro del ambiente académico, iniciaron en el ámbito empírico, técnico y profesional de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad Nacional de Colombia donde laboré durante casi una década. Gracias a las bibliotecas fui testigo del cambio de paradigma respecto a los modos de hacer investigación y presentar los informes: durante los años noventa los investigadores recorrían por varias horas los estantes en busca de libros y revistas, por ejemplo, para realizar sus marcos teóricos; tomaban apuntes en cuadernos o fichas y luego, en casa, redactaban sus escritos; años más tarde, al iniciar el siglo XXI, los investigadores llegaban a la biblioteca con su computador portátil a buscar apenas un par de libros que complementarían la bibliografía que ya habían adelantado a partir de textos en línea y que habían preparado en un artículo de 20 páginas.

Precisamente, durante los últimos años que ejercí como bibliotecario en la Universidad Nacional me fue encomendada la labor, como parte del Programa de Alfabetización Informacional del Sistema de Bibliotecas, de instruir a investigadores —consumados— en el uso de bases de datos bibliográficas, buscadores

en línea, gestores bibliográficos, editores en línea y demás TIC que empezaban a llegar a la biblioteca. Allí consolidé procedimientos de uso y estrategias didácticas para los cursos. También observé cómo, poco a poco, dichas TIC interferían cada vez más en los procesos investigativo-académicos, sobre todo, relacionados con la búsqueda de información y con el proceso de lectura y producción de textos académicos. Adquirida ya cierta experiencia como docente, primero en la Universidad Nacional, luego en la Universidad de La Salle, fui más osado al incluir en mis didácticas algunas clases en salas de sistemas con el fin de enseñar a los estudiantes a consultar buscadores y bases de datos, a descargar bibliografías desde programas gestores de bibliografía y a usar algunas TIC. Más adelante, en 2012, publiqué los apuntes de clase *Técnicas deductivas e inductivas de búsqueda de información en la web*, y luego, en 2013, el capítulo de libro *Procesos de lectoescritura mediados por el procesador de textos Word y otras tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Ambos alimentan este libro.

Debo decir finalmente que, aunque este texto parte de la experiencia, la teoría y la experimentación, es fruto sobre todo del acompañamiento continuo a cientos de estudiantes e investigadores durante su proceso de elaboración de artículos académicos. La experiencia de abordar con mis asesorados diversos temas que van desde la veterinaria, pasando por las artes, hasta llegar a las ciencias administrativas y contables, lejos de hacerme experto en temas concretos me ha permitido consolidar una teoría general de la forma para escribir artículos, aplicable a todas las disciplinas.

El autor

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El proceso de investigación formativa de índole cualitativa en la era del conocimiento



El paradigma interpretativo y la investigación cualitativa en clave de artículo

La investigación en estricto sentido, según la tradición científica positivista, se caracteriza por ser sistemática y rigurosa, por seguir procedimientos científicos y realizar productos válidos y comprobados por la comunidad científica, esto es, productos analíticos, sistemáticos, legales, especializados, comunicables, verificables, metódicos y rigurosos (Cerda, 2007). En este sentido, tanto el método científico como los factores mencionados son la base epistemológica a partir de la cual se ha configurado el paradigma occidental de la ciencia. En la medida en que la ciencia y la investigación son productos sociales y están inevitablemente influenciados por la cultura (Merton, 1977), la comunidad científica ha debido sujetarse a unas reglas intersubjetivas de interacción, a intereses políticos y económicos, y a “un peculiar complejo de presuposiciones tácitas y de limitaciones institucionales” (p. 339) que a lo largo de los siglos han venido configurando una suerte de sistemas de valores, relaciones sociales, procedimientos, requisitos, protocolos y supuestos que han determinado cómo deben hacerse los procesos de inicio, desarrollo, validación y divulgación del conocimiento y la producción científica. En este marco de circunstancias se consolidaron las revistas y el artículo (*paper*) como principales medios de divulgación de la investigación científica.

Sin embargo, casi desde su nacimiento, tanto el positivismo como el científicismo y sus métodos fueron puestos en tela de juicio constantemente y, desde mediados del siglo XIX, contradichos, absorbidos, hibridados y colonizados por diversas corrientes de pensamiento hasta tal punto que se podría afirmar

que hoy día cohabitan en las ciencias, por lo menos, los paradigmas positivista, materialista-histórico (ya consolidados) e interpretativo (en proceso de consolidación) junto con sus respectivos presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Vasilachis, 1992, 2006, 2007; Denzin y Lincoln, 1994). Paradójicamente, antes que contradecir el sistema de relaciones de la comunidad científica y al artículo como principal medio de divulgación de los avances científicos, los paradigmas alternos han adoptado los mismos procedimientos heredados. Esto es congruente en la medida en que, aunque es necesario aplicar coherente y separadamente los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos dentro de cada paradigma, por lo menos el interpretativo no intenta, siguiendo con el ejemplo del paradigma positivista, contraponerse ni negar al positivista-cuantitativo; más bien, pretende ofrecer una alternativa epistemológica de investigación, “una forma alternativa de acceder al conocimiento de la realidad social” (Vasilachis, 2006, p. 21). En ese sentido, la definición de paradigma como “los marcos teóricos-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis, 2006, p. 46) permite comprender el concepto de “estrategia de investigación” como “aquellas habilidades, presunciones y prácticas que los investigadores emplean para ir desde su paradigma al mundo empírico”, es decir, para poner en acción, en práctica, las teorías que sustentan su paradigma (Denzin y Lincoln, 1994; Vasilachis, 2006, p. 20).

Así las cosas, las “estrategias cualitativas de investigación” hacen las veces de estrategias de investigación propia del paradigma interpretativo y se diferencian del modelo positivista en que son subjetivas y contextuales antes que generalizables y objetivas, prefieren lo profundo a lo superficial y lo intenso a lo extenso, consideran que el investigador es transformado durante el proceso investigativo y que sus emociones, conocimiento y experiencia afectan los resultados porque renuncia a corroborar teorías prediseñadas, porque intenta tomar en cuenta los diversos puntos de vista de los involucrados y por el uso de métodos específicos de recolección y análisis de materiales empíricos. La investigación cualitativa es un concepto comprensivo que hace referencia más que a diversos enfoques, orientaciones y colecciones de técnicas de investigación a una manera de pensar e indagar sobre la realidad a la cual se accede cuando

se sabe poco acerca de un tema, cuando el contexto de investigación es comprendido deficientemente, cuando los límites del campo de acción están mal

definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado. (Vasilachis, 2006, p. 31)

La investigación cualitativa se refiere a diversas filosofías, concepciones, tradiciones disciplinarias e intelectuales acerca de la realidad, cómo conocerla y de cuánto de ella puede ser conocido. Siguiendo a Creswell (1998, citado por Vasilachis, 2006, p. 24), se podría definir la investigación cualitativa como un proceso interpretativo de indagación, complejo, holístico, cuyo objetivo es estudiar situaciones humanas, naturales y sociales a través del análisis de datos ofrecidos por informantes y del análisis de palabras y contextos discursivos. Para lograrlo, ha desarrollado variadas tradiciones metodológicas: la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía, los estudios de caso, los estudios culturales, los estudios de género, la hermenéutica, la etnometodología, el análisis de la conversación, el discurso, y la narración, entre otros. Si bien es cierto que existen marcadas diferencias entre dichas tradiciones que hace difícil unificarlas bajo un mismo criterio, es posible determinar puntos de encuentro entre este variado mosaico de perspectivas denominado investigación cualitativa. De lo anterior se desprende que, en esencia, la investigación cualitativa es un acto interpretativo multimetódico y naturalista que explica, define, clarifica, expone, parafrasea, descifra, construye, resume; esto es, describe, comprende y explica los fenómenos sociales. Así pues, se puede decir de la investigación cualitativa, tal como se dijo de la investigación en estricto sentido, que se caracteriza por ser rigurosa, flexible, sistemática, creativa, metodológicamente plural, reflexiva y basada en lo relacional que, debido a su intento de acercarse al otro, implica seriedad en la tarea de investigación, exigencia, dedicación y compromiso ético.

En cuanto al diseño metodológico de la investigación, este debería, en principio, dar cuenta de cada uno de los pasos del proceso de investigación: tanto de la selección como de la recolección de datos, la transcripción, los análisis, las decisiones tomadas, las justificaciones del muestreo, la codificación y la relación entre conceptos, la adaptación, modificación y creación de teorías. Esto, a sabiendas de que a la hora de realizar el diseño se debe tener en cuenta cuál es la situación y el contexto de los investigadores y las personas a las que se quiere analizar. Atendiendo a los presupuestos y características del paradigma

interpretativo-cualitativo, el investigador no puede conformarse con una sola estrategia y un tipo de datos; su deber como investigador cualitativo es: a) volver una y otra vez al campo para afinar la pregunta, b) reconsiderar el diseño cuando sea necesario, c) recolectar nuevos datos, d) implementar nuevas estrategias de recolección de análisis, e) revisar y, si fuera necesario, modificar interpretaciones. En ese sentido, los componentes a los cuales se vuelve una y otra vez son el campo, la situación, los actores sociales, el corpus y las notas de campo.

Los diversos componentes y procedimientos de la investigación cualitativa pueden resumirse escuetamente en las categorías básicas de diseño de investigación, que se relacionan directamente con la pregunta de investigación, eje del diseño y del proceso investigativo (tabla 1).

Tabla 1. Categorías básicas del diseño de investigación cualitativa

| | |
|----------------------------------|--|
| Pregunta de investigación | ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué? En determinados casos, estas preguntas se refieren al tema que será explorado. La pregunta de investigación se contextualiza y justifica por medio del planteamiento del problema, en el cual se exponen las circunstancias que llevaron a determinar la pertinencia de estudiar el fenómeno en cuestión. |
| Propósitos | Se refieren al “por qué” y al “para qué” de la indagación. Pueden ser de carácter descriptivo, teórico, político, práctico, personal o surgir de una demanda externa. En la propuesta escrita se presentan dentro de la introducción, junto a la delimitación del tema, el planteamiento del problema, la tradición investigativa, el tipo de datos a analizar y la definición de las unidades de análisis. |
| Método | Tiene que ver con los procedimientos utilizados para responder a las preguntas de investigación y, así, producir conocimiento. Independientemente de la tradición epistemológica de la que se parta, la metodología debe definir: a) las unidades de análisis, b) el tipo de muestra, c) la accesibilidad al terreno y los problemas éticos, d) las técnicas de recolección de información, e) el tipo de análisis, f) el <i>software</i> de apoyo, g) la posición del investigador y h) las limitaciones del estudio. |
| Contexto conceptual | Es “el sistema de conceptos, creencias, teorías, expectativas, supuestos que respaldan la investigación” y la ubican dentro de una corriente y debate epistemológicos. El contexto conceptual nace de la experiencia vital del investigador y su recolección de datos sumados al estado del arte que realice, ya sea de temas disciplinares, de los antecedentes investigativos relativos a su proyecto, o ya sea de los fundamentos epistemológicos de la tradición elegida. |
| Criterios de calidad | La medición de la calidad de una investigación cualitativa depende de diversos factores, incluidos los parámetros clásicos de validez interna y externa, y los constructos —que veremos más adelante—, que se relacionan con la credibilidad, el compromiso con el trabajo de campo, la obtención de datos ricos, la triangulación, el control de los miembros, las auditorías externas e internas al equipo de investigación, la transferibilidad, la seguridad, la posibilidad de confirmación y el empoderamiento. |

Continúa

| | |
|--|---|
| Datos | Recolectados intencionalmente en situaciones naturales con el fin de examinar en detalle el tema. |
| Procedimientos de análisis e interpretación | Se prefiere la observación antes que el experimento y la entrevista abierta más que la estructurada; el examen debe ser detallado, intensivo y microscópico. Se deben hacer sucesivas reinterpretaciones durante la investigación. |
| Informe de resultados | Finalmente, el diseño mencionado (al cual se le agregan un <i>abstract</i> , un cronograma y la bibliografía) se argumenta de manera escrita. Se evalúa principalmente la relevancia, la viabilidad y el compromiso del escrito en relación con el ámbito del conocimiento y su contexto social. Típicamente, este informe se presenta a modo de artículo, capítulo de libro o libro. |

Fuente: elaborado a partir de Mendizábal (2006) y Vasilachis (2013).

Acorde con los tres paradigmas, los diseños de investigación pueden ser estructurados (lineales e inmodificables), combinados (el orden de algunos elementos puede ser alterado) o flexibles (Mendizábal, 2006); siendo el último el más coherente con la investigación cualitativa. Como se ha mencionado anteriormente, la importancia que se da en la investigación cualitativa a los participantes, los procesos, las estructuras, los significados y la perspectiva del individuo —sumadas a la naturaleza flexible y emergente de los datos que surgen del análisis naturalista de las palabras y del comportamiento de los entrevistados— obliga al diseño investigativo a ser igualmente flexible y aludir a la estructura subyacente de los elementos que gobiernan el funcionamiento de la investigación. Dicha estructura anticipa, para una mejor comprensión del fenómeno social a investigar, la organización del informe de resultados a partir del orden intrínseco que tienen los elementos en el contexto real. Dentro del proceso investigativo podrían presentarse situaciones nuevas y cambios en las preguntas de investigación, los objetivos o la metodología; aunque se debe conservar una idea o lógica de totalidad integradora que comunique entre sí los conceptos y los datos, los primeros pueden ser superados o modificados a medida que la etapa de exploración y la naturaleza de los datos lo requieran. En este orden de ideas, el diseño conjuga coherentemente justificación, propósitos, teoría, preguntas de investigación, método y criterios de verificación de la calidad.

La investigación formativa: hacia la democratización del conocimiento y del artículo

La investigación, en sentido estricto, surgió con los eruditos humanistas del Renacimiento, quienes, por regla general, dentro de los colegios de nobles y las universidades medievales se encargaron de formular, cuestionar y sistematizar

experiencias acerca de la enseñanza desde una perspectiva pedagógica de carácter filosófico. Ocupados de problemas específicos de la enseñanza de las altas ciencias, recogidas en la recién fundada didáctica, los renacentistas se preguntaban acerca de la naturaleza del conocimiento y la mejor manera para comunicarlo; del mejor método para la enseñanza según las diversas ciencias, edades y condiciones; y acerca de si es posible fundar un método general que permita enseñar todo a todos, pregunta mayor de la didáctica magna formulada por J. Amos Comenio (Comenio, 1922; Saldarriaga, 2006; Schara, 2006). Del mismo modo que lo hacen diversas agrupaciones sociales, la comunidad científica fue creando un lenguaje y unas reglas propias, explícitas e implícitas, cuya particularidad está dada por los temas que la ciencia aborda, los mensajes que quiere transmitir y los géneros trabajados (libro y artículo como principales medios de expresión). Cualquier persona que emprendiera una investigación con fines prácticos o teóricos debería conocer este lenguaje y estas reglas para ser aceptada por la comunidad y alcanzar en ella un estatus (Bonilla, Hurtado y Jaramillo, 2009, p. 89). Por supuesto, en la medida en que fueron complejizándose las temáticas tratadas y el lenguaje se fue especializando, el artículo fue afianzándose como género de élite, propio de investigadores en propiedad, que veían —y ven— con malos ojos los escritos académicos no positivistas o no provenientes de las élites intelectuales. Dicha situación ha venido cambiando, entre otras razones, gracias a la aparición de paradigmas diferentes al positivista, de las tecnologías masivas de la comunicación y de la investigación formativa, que ofrece a estudiantes e investigadores en formación la posibilidad de llevar a cabo procesos investigativos y escribir artículos.

En la investigación formativa,

aunque sigue las mismas pautas metodológicas y se orienta por los mismos valores académicos de la investigación en sentido estricto, no existe un reconocimiento por parte de la comunidad académica de la novedad de los conocimientos producidos y admite niveles diferentes de exigencia. (Cerde, 2007, p. 63)

A pesar de esto, en *La investigación como base de la enseñanza* (1985), Stenhouse no concibe la labor docente sin la investigación formativa como base de las prácticas de aprendizaje, pues una y otras están ligadas inevitablemente. Desarrollar procesos investigativos y presentarlos, entre otras posibilidades

escriturales, en un artículo, permite al estudiante el abordaje autónomo del conocimiento y aleja la relación docentes-estudiantes de la mera transmisión del conocimiento.

En ese sentido, Cerda (pp. 65-67) reconoce tres etapas de la investigación formativa: investigación exploratoria, formación para la investigación, e investigación que transforma la acción. La primera “indaga y explora necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones”, es una etapa de búsqueda de información; la segunda se propone “formar teóricamente, metodológica y técnicamente al investigador científico”, y la tercera es la que consigue que la investigación sea un ente transformador de la sociedad.

La sociedad del conocimiento: del texto impreso al texto digital

El texto escrito ha sido fundamental para el desarrollo de la humanidad. Gracias a la escritura las civilizaciones antiguas “grabaron”¹ para las generaciones futuras la comprensión que tenían de sí mismos y del mundo que les rodeaba. A diferencia de la comunicación oral, la escritural, desde su aparición, se ha soportado sobre objetos físicos, más o menos perdurables, que fijan el enunciado, lo independizan del emisor y le hacen romper las barreras del espacio y el tiempo. Por eso, a lo largo de los siglos, los textos escritos se convirtieron en la memoria social y el medio de comunicación de la humanidad por excelencia, base de su conciencia, intelecto e identidad, y de sus sistemas administrativos, económicos, educativos, fundamentos y transmisores primordiales de la cultura (Greimas, 1976; Senner, 1989; Calvet, 2001; Steiner, 2005).

Actores determinantes de la revolución escritural fueron los académicos —sabios, escribanos, exégetas, filósofos, cabalistas, maestros y científicos—, que desde los albores mismos de la escritura se organizaron alrededor de la producción, divulgación, análisis, reflexión y crítica de los textos desde diversas perspectivas, filosofías e intencionalidades. Sus trabajos adquirieron con el tiempo características suficientes para ser considerados por la tradición como un género independiente: los textos académicos, cuyas raíces se podrían rastrear en los primeros tratados mesopotámicos, semitas, egipcios y chinos

1 La alusión al verbo “grabar” remite a la disertación que del origen etimológico del verbo *escribir* (*scribere*, latín; *schreiben*, alemán; *gerbh*, indoeuropeo) realiza Calvet (2001, pp. 31-32). En esencia, podría decirse que el término se originó en las ideas de reunir, rasgar, arañar y esculpir letras sobre una piedra.

propios de la escritura temprana, la Antigüedad clásica y la temprana Edad Media (Rincón, 1992; Sallaverría, 2003). A mediados del siglo XV, la imprenta, inventada para Europa por el alemán Johannes Gutenberg (Senner, 1989; Calvet, 2001), consolidó al libro, el periódico y la revista en papel como los medios oficiales de divulgación del conocimiento y contribuyó a que la comunidad científica, para el caso específico de los textos académicos, regulara —explícita e implícitamente— y estandarizara la forma de presentación de los contenidos, el método con el que estos deberían abordarse, e incluso, qué contenidos podrían tratarse y quienes, cuándo y cómo podrían hacerlo.

Dichos protocolos de elaboración y presentación de los textos académicos no presentaron mayores modificaciones durante siglos, hasta la aparición en las postrimerías del siglo XX de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) y del hipertexto (entendido como una forma de enlazar, en las redes, el texto con otros textos, lugares o códigos) que ocasionaron, además de la paulatina migración al soporte digital, nuevos procesos y conceptos sobre la lectoescritura que aún están por determinarse (American Library Association, ALA, 1989; Sallaverría, 2003). Ahora mismo, durante las primeras décadas del siglo XXI, se usan alternativamente textos impresos y textos digitales sin sentar diferencias claras entre unos y otros, tal y como lo evidencian las siguientes definiciones del término texto:

- “Todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa, a diferencia de lo que en ella va por separado; como las portadas, las notas, los índices, etc.” (Real Academia Española, 2016, núm. 4).
- Un discurso con significado en un contexto social concreto, que nos lleve a formar interlocutores de los textos que se escriben, a consolidar la existencia de lectores y a la ubicación del texto en situación de comunicación, que se comprenda la intencionalidad; en otras palabras, que el texto cumpla su cometido a partir de procesos gramaticales, cognitivos, sociocultural, lingüístico, estético, pragmático. (García, 2002, p. 14)

Por supuesto, las diferencias existen y van más allá del cambio de formato: el texto impreso, por ser plano, es bidimensional; el lector lo puede recorrer solamente en sentido lineal a lo largo y a lo ancho, en español y demás idiomas occidentales², de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo siguiendo una línea

2 En los idiomas no occidentales es diferente. En hebreo, p. ej., la lectoescritura se realiza de derecha a izquierda.

vertical. El hipertexto, caso contrario, es tridimensional: se desdobra a través de vínculos alrededor de un eje (Webster y Blom, 2004); en él, el lector no necesita terminar de leer la unidad tal y como se le presenta, más bien, construye su propio texto saltando de vínculo en vínculo, guiado por sus intereses particulares. Fiormonte (1999) ofrece tres estadios de evolución del texto desde la aparición de los computadores:

- El computador como instrumento de escritura (casi similar a una máquina de escribir).
- La escritura influenciada por el ordenador (simiente del hipertexto).
- La obra textual se convierte en multimedial gracias a las TIC.

Salta a la vista entonces que los textos académicos (artículos de revista, monografías, libros), tal y como hoy se conciben, están lejos de ser hipertextos, esto es, se encuentran en las etapas 1 y 2 de Fiormonte, pues ni son multimediales ni permiten hipervínculos. Su proceso de elaboración está pensado todavía para ser plano, impreso en papel a pesar de que muchos aparecen ya digitalizados y de que ciertas plataformas, bases de datos bibliográficas y editoriales virtuales, hacen intentos de crear vínculos a las obras citadas en las bibliografías (por ejemplo, la base de datos EBSCO, 2016) o de crear documentos con enlaces a videos y otros recursos explicativos, como en la plataforma OVID (Wolters Kluwer, 2016).

Paradójicamente, haciendo un giro temático hacia al proceso lector, pareciese que este sí hubiera estado preparado para el hipertexto e internet en comparación con la escritura. De esto dan cuenta varios de los postulados que los teóricos del hipertexto han rescatado como precursores de la lectura en computadores (Henaar, 2006). Autores clásicos como Bajtín (1979) o Barthes (1987) coinciden en afirmar que en realidad es el lector y no el autor quien construye el texto al establecer enlaces significativos (lexías) entre lo inmediatamente leído y lo leído con anterioridad en otros textos, las imágenes vistas o las experiencias vividas. En este sentido, la lectura es una red de vínculos entre varios textos que el lector ha conocido (Barthes, 1987) y es el lector, no el autor, quien decide (a raíz de diversas motivaciones que van de lo emocional a la necesidad, pasando por el interés) qué elementos merecen ser recordados, asociados, valorados, etc., por medio de microprocesos cognoscitivos (competencias) que le permiten asumirlo cabalmente; entre otros: reconocimiento de los signos alfabéticos,

intraintegración (capacidad de enlazar los elementos internos del texto), extraintegración (capacidad de enlazar los elementos externos al texto), concentración, comprensión, retención, memoria y comunicación (Baquero, 2004).

Las habilidades de lectura y escritura necesarias en la sociedad del conocimiento han sido entendidas por los profesionales de las Ciencias de la Información como alfabetización informacional o en información, que se define como un proceso de aprendizaje continuo mediante el cual se identifica una necesidad de información, se define un problema, “busca recursos aplicables y reúne y consume información, analiza e interpreta, sintetiza y comunica eficazmente a otras personas y evalúa el producto realizado” (ALA, 1989).

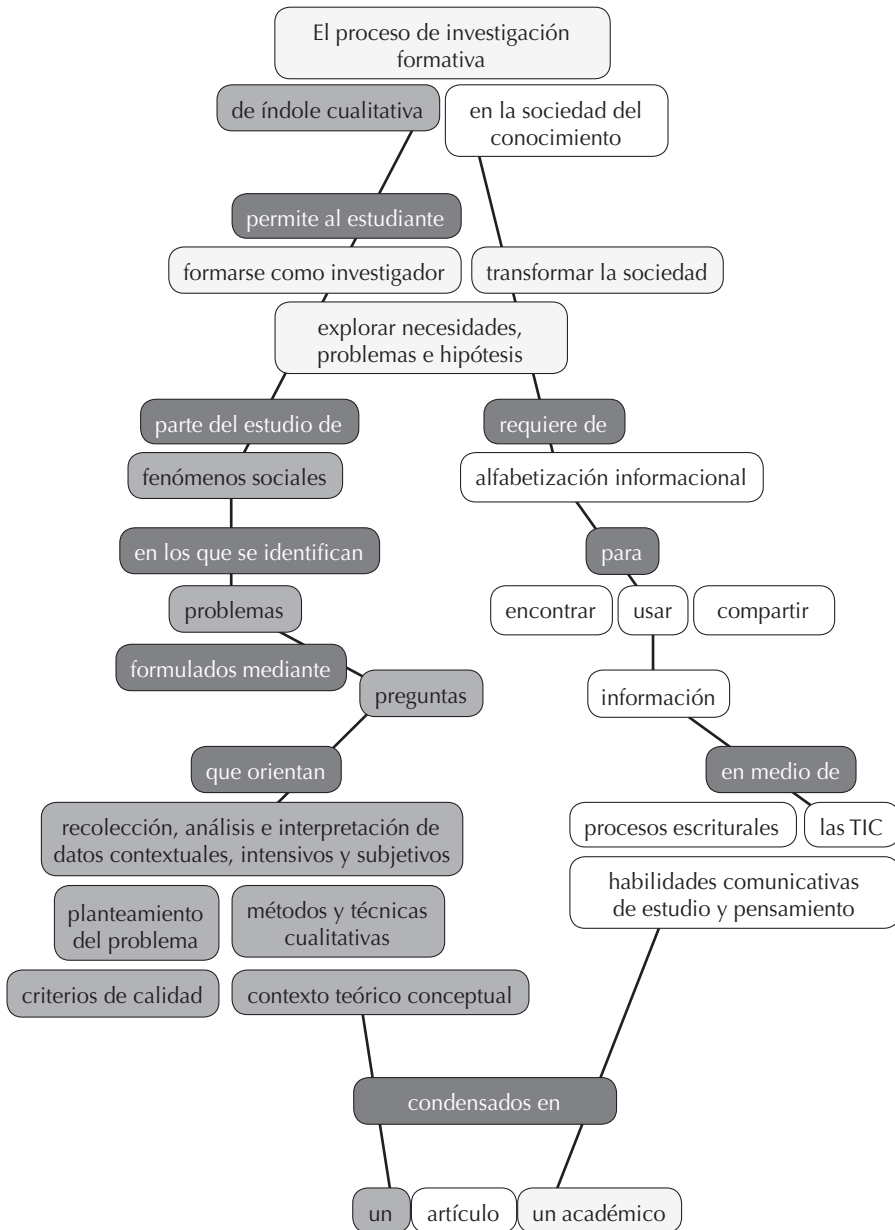
La alfabetización informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficiencia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la sociedad de la información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Declaración de Praga, 2003)

En las sociedades de la información y del conocimiento —entendida la primera como la creciente capacidad tecnológica de almacenamiento y difusión de la información, y la segunda como el uso consciente, crítico y selectivo de esta información por parte de ciudadanos que saben qué información necesitan, dónde está y cómo conseguirla, esto es, personas informacionalmente alfabetizadas (Ambrosi, Peugeot y Pimienta, 2005)— el uso de las TIC por parte de la comunidad científica en los diversos procesos inherentes a la investigación ha crecido de manera tal que hoy en día se consideran inviables proyectos de investigación que no hayan realizado sus estados del arte a partir de bases de datos científicas en línea y con la ayuda de programas informáticos de gestión bibliográfica. El trabajo de campo se realiza con programas diseñados especialmente para tal fin, los miembros de las redes científicas internacionales se comunican a la distancia, el prestigio de una revista depende su indexación en bases de datos, la relación con los pares se hace de manera virtual y el valor académico de un trabajo se mide por el número de citas que tenga en línea (Callon, Courtial y Penan, 1995). De acuerdo con Morales, Cerda, Gómez y Peñavel (2000), las competencias que un usuario de TIC debería potenciar para la producción académica en la sociedad del conocimiento son:

- Para encontrar información: habilidades de identificación, búsqueda, localización, recuperación y organización de la información. Capacidad de creación, planteamiento y solución de problemas. Uso de tecnologías y recursos discursivos para la lectoescritura.
- Para usar información: habilidades de pensamiento y de estudio e investigación. Habilidades de tratamiento y evaluación de la información. Capacidad de crítica con respecto a contenidos y medios de comunicación. Competencias macro discursivas, de organización lógica deductiva de los pensamientos, lectura global, lineal y contextual de contenidos; escritura.
- Para compartir información: habilidades de producción y presentación. Actitud ética, productiva y auto evaluativa. Adecuado uso de *software* y TIC para el desarrollo de procedimientos técnicos específicos (portadas, puesta de imágenes, tablas de contenidos, normas y bibliografías). Capacidad de comprender y producir textos académicos de mediana y alta complejidad en el marco de la era del conocimiento.

Ante estas circunstancias, con el propósito de posibilitar la asimilación de estos cambios acelerados por parte de la sociedad y específicamente de la comunidad científica, bibliotecólogos, filósofos, ingenieros, lingüísticas, científicos de la información, sociólogos, matemáticos y otros profesionales relacionados (Benítez, 2009) han propendido por el desarrollo de conceptos y herramientas que permitan a los investigadores del siglo XXI —muchos de ellos nativos digitales— realizar sus procesos investigativos apoyándose en la red y las TIC. Sin embargo, pocos se han preocupado por pensar cuánto ha variado la configuración del texto (en especial el académico) y cómo se construye ahora, permitiendo que docentes, investigadores y estudiantes en general lo sigan tratando como hace dos siglos: pensado a lápiz, construido en máquina de escribir. ¿Qué tanto ha cambiado la configuración del texto desde la llegada de los computadores y las TIC? ¿Es posible la configuración de una, por así llamarla, sintaxis de la construcción y comprensión de textos en Word y otros procesadores de palabras? El presente libro pretende dar respuesta a esas preguntas desde el paradigma interpretativo, las estrategias de investigación cualitativas y el ámbito de la investigación formativa plasmados en el más vanguardista de los textos académicos: el artículo.

Figura 1. El proceso de investigación formativa de índole cualitativa en la era del conocimiento



Fuente: el autor.

Repaso del capítulo

1. Complete con sus propias palabras las siguientes oraciones:

- Algunas tradiciones metodológicas de la investigación cualitativa son:

- El carácter subjetivo de la investigación cualitativa radica en que:

2. Responda las preguntas:

- ¿La lectura en papel es igual o diferente de la lectura en pantalla y en la web? ¿Por qué?

- ¿Cómo podría usted ayudar a su comunidad por medio de la investigación?

Continúa

3. Una con una línea cada imagen con el concepto que le corresponda:

Figura 2. Wikipedia



Texto influenciado por las TIC

Fuente: Wikipedia: la enciclopedia libre (2016).

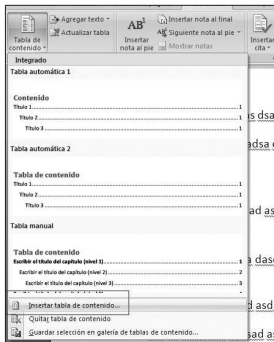
Figura 3. Nature



Hipertexto

Fuente: Nature: International Weekly Journal of Science (2015).

Figura 4. Índice en Word



Habilidades para compartir información

Fuente: el autor.