



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
VILLA MARÍA

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Comprensión lectora de Metodología de la Investigación en estudiantes universitarios

Año
2019

Autora
Unzeta, Stefanía

Director de tesis
Echevarría, Hugo Darío

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

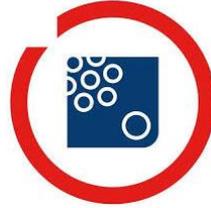
Unzeta, S. (2019). *Comprensión lectora de Metodología de la Investigación en estudiantes universitarios*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

**Comprensión Lectora
de Metodología de la Investigación en
Estudiantes Universitarios**

Instituto Académico
Pedagógico de Ciencias
Humanas



Universidad
Nacional
Villa María

Trabajo Final de Grado

Lic. en Psicopedagogía

Comprensión Lectora de Metodología de la Investigación en Estudiantes Universitarios

Autora

Stefanía Unzeta

Director

Hugo Darío Echevarría

Villa María, Córdoba – 2019.

ÍNDICE GENERAL

<u>CAPÍTULO 1: ASPECTOS INTRODUCTORIOS</u>	6
Resumen	7
Antecedentes	8
Formulación del problema y objetivos	10
Justificación del estudio	11
Marco teórico-conceptual	12
<u>CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y OPERATIVOS</u>	15
Tipo de diseño	16
Población y muestra	16
Instrumentos de recolección y análisis de datos	16
<u>CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE DATOS</u>	18
Análisis Entrevista N° 1	19
Análisis Entrevista N° 2	27
Análisis Entrevista N° 3	36
Análisis Entrevista N° 4	42
<u>CONSIDERACIONES FINALES</u>	53
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	62
<u>APÉNDICES</u>	65
A. Registro Entrevista N° 1	66
B. Registro Entrevista N° 2	80
C. Registro Entrevista N° 3	92
D. Registro Entrevista N° 4	98

CAPÍTULO 1

ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Resumen

Los estudios sobre comprensión lectora han tenido un gran impulso en los últimos años, sin embargo escasean los referidos a la comprensión de textos escritos por parte de sujetos jóvenes o adultos.

La presente investigación busca describir cómo es el proceso de comprensión lectora, sobre textos de Metodología de la Investigación, que emplean algunos estudiantes de primer año de la Lic. en Psicopedagogía (año 2016) de la Universidad Nacional de Villa María; carrera que requiere titulación previa de Nivel Superior.

En este estudio de carácter exploratorio, sustentado en una lógica cualitativa, se han tomado cuatro casos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, para ser analizados en profundidad.

Se trabajó con la lectura de dos textos de Metodología, cuyos contenidos aún no habían sido trabajados en la materia "Investigación Psicopedagógica" hasta ese momento, con la intención de conocer las estrategias de comprensión que ponen en juego los estudiantes, las anticipaciones, inferencias y preguntas que elaboran respecto a la información del texto, en vinculación con sus conocimientos previos.

El instrumento de recolección de datos constó de una entrevista individual con cada estudiante, en la que se les solicitó que lean el texto en voz alta y realicen un reporte verbal a través del cual irían expresando sus pensamientos al momento de realizar la tarea de lectura. La actividad lectora se ha ido interrumpiendo temporalmente para decir lo que estaban procesando, lo que entendían, y las estrategias de lectura que iban utilizando.

Se concluye que las estudiantes entrevistadas presentan severas dificultades para comprender los textos de Metodología de la Investigación brindados. Han mostrado un procesamiento superficial de la información, que les permitió captar la idea general de los contenidos fundamentales para saber de qué trata el texto pero sin alcanzar una real comprensión; debido principalmente a que las alumnas carecen de procesos de pensamiento estratégico a la hora de leer. No han logrado planificar, dirigir y regular eficazmente su accionar mediante la utilización de estrategias que les permitieran acceder a una comprensión más profunda.

Antecedentes

Existen numerosas investigaciones en relación a la temática de la comprensión lectora en diferentes niveles educativos, pero nos centraremos en relevar las efectuadas en el nivel educativo superior - universitario.

Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) han investigado las características y habilidades de comprensión lectora, mediante un estudio descriptivo con una lógica cuantitativa. Al utilizar el instrumento estandarizado "cloze" han hallado que no se evidencia, por parte de los estudiantes de Psicología y Derecho, el paso por los distintos niveles de adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de información; los encuestados se hallan en un nivel de comprensión literal. Esto indica que no trascienden el texto, no hay capacidad de leer entre líneas.

El instrumento "cloze" – supone la tarea de completar un texto al que se le han suprimido palabras, el lector debe reconstruir el mensaje inferencialmente identificando y sustituyendo en las líneas las palabras que faltan– también ha sido empleado por González Moreyra (1998) en su estudio sobre la comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios recién ingresados sobre textos de diverso carácter. Los resultados hallados muestran la prevalencia de "lectores dependientes" en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos (no manejan el texto independientemente, requieren de apoyo pedagógico, por lo que logran una comprensión global aproximada pero se pierden detalles que no se han comprendido o se olvidan fácilmente) y de "lectores deficitarios" en los textos literarios, humanísticos y científicos (tienen serias dificultades para la comprensión del texto por no poseer los prerrequisitos para este tipo de lectura, la cual carece para ellos de legibilidad).

Hugo Echevarría ha estudiado las dificultades de comprensión lectora en disciplinas formales, lógica y matemática, en alumnos universitarios basándose en "dos aspectos de la comprensión lectora: a) para todas las proposiciones del texto, si los alumnos pueden advertir que están ante ideas importantes o secundarias y, b) el grado de corrección con que estas proposiciones son procesadas" (Echevarría, 2008: 20).

Desde un enfoque similar, Echevarría Martínez y Barrenetxea (2000) han estudiado los niveles en que se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan; hallando que los problemas fundamentales de comprensión de textos expositivo-argumentativos, afectan fundamentalmente a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto.

Reconociendo a la metacognición y a las teorías implícitas de los estudiantes, como aspectos relevantes para lograr la comprensión de los textos, hemos relevado un estudio (Ocho Angrino; Aragón Espinosa, 2005) que relaciona el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión, hallando una correlación significativa y positiva entre ambas variables. Y por otra parte, Makuc (2011) ha abordado el estudio de las teorías implícitas por cuanto ellas orientarían las acciones de los sujetos interactuando con la competencia lectora, restringiendo o activando diversas estrategias del lector.

Hacia otra dirección, en lo que refiere a las intervenciones docentes, hemos relevado la investigación de Martínez Díaz; Díaz; y Rodríguez (2011) que pretende determinar los efectos de un programa de andamiaje asistido en la comprensión lectora de textos científicos. Llevaron a cabo un diseño cuasi-experimental de grupo control con pretest y post-test, en el que los estudiantes universitarios debían leer un artículo científico, completar un protocolo de autorreporte de las estrategias metacognitivas utilizadas, y elaborar una síntesis escrita sobre el texto, antes y después de participar de un programa de andamiaje asistido (dirigido por el profesor a cargo, basado en el modelo interactivo y en la utilización de estrategias metacognitivas). Los resultados evidencian que sí es posible mejorar la comprensión lecto-escrita de textos científicos con la mediación del docente.

Finalmente, en cuanto a la cátedra de Metodología de la Investigación, Vadori y Echevarría se han propuesto “conocer las dificultades que exhiben los alumnos en la elaboración e implementación de proyectos de investigación, los niveles que se presentan en ese proceso y las intervenciones docentes que facilitan su evolución” (Echevarría y Vadori, 2010: 15-16) Si bien no abordan el proceso de comprensión lectora, dicho trabajo será de gran utilidad para nuestro estudio, ya que no hemos hallado investigaciones referidas a la Metodología de la Investigación en el nivel universitario.

Formulación del problema y objetivos de la investigación

En la bibliografía relevada no hemos hallado investigaciones acerca de la comprensión lectora sobre textos de Metodología de la Investigación.

Una de las principales actividades que efectúan los estudiantes universitarios consiste en la lectura de bibliografía especializada, textos en donde los expertos exponen los temas principales de su disciplina, lo cual suele generar grandes dificultades para alcanzar la comprensión de los mismos.

Se sostiene la idea de que los tiempos actuales implican “desafíos para la(s) Metodología(s) en Ciencias Sociales donde los modos de hacer, leer, hacer leer, apropiarse de esas lecturas e intervenir suponen lenguajes en donde los lectores y las lectoras hacen esfuerzos de comprensión de los mismos.” (De Sena; Magallanes, 2014: 5) También Echevarría y Vadori hacen referencia a que “desde hace algunas décadas existe una creciente preocupación por la enseñanza de la Metodología de la Investigación, tanto en las carreras de grado como en las de posgrado.” (Echevarría; Vadori, 2010: 13)

Debido a lo expuesto, la presente investigación intentará responder: ¿Cómo es el proceso de comprensión lectora, sobre textos de Metodología de la Investigación, que emplean estudiantes de primer año de la carrera Lic. en Psicopedagogía (año 2016) de la Universidad Nacional de Villa María?

El objetivo general de este trabajo es realizar un estudio exploratorio orientado a describir el proceso de comprensión lectora que llevan a cabo algunos estudiantes universitarios, en relación a dichos textos. A su vez, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- ▶ Conocer las estrategias de lectura que ponen en práctica los estudiantes para apropiarse de los contenidos de metodología de la investigación.
- ▶ Determinar el modo en que los estudiantes vinculan sus conocimientos previos con la información que el texto proporciona.
- ▶ Describir las anticipaciones, inferencias y preguntas que elaboran los estudiantes en el momento de leer los textos.
- ▶ Caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes para comprender este tipo de textos.

Justificación del estudio

La gran cantidad de estudios sobre la comprensión lectora refleja, como muestra evidente, la preocupación de la comunidad educativa y de la sociedad en sentido general respecto a las dificultades que muestran los estudiantes para comprender textos escritos. En la universidad, estas falencias se observan en los exámenes de ingreso y, fundamentalmente, durante el transcurso del primer año de cursado.

El logro de aprender en la universidad no está garantizado. Uno de los medios más poderosos que poseemos para aprender consiste en leer textos escritos. La comprensión lectora constituye, así, un instrumento para la interpretación y comprensión de la realidad, posibilitando la complejización de aprendizajes significativos.

El presente proyecto de investigación constituirá un aporte más a la producción de conocimiento sobre esta temática. Centrándonos en conocer cómo comprenden los textos de Metodología de la Investigación estudiantes que se encuentran cursando primer año de la Lic. en Psicopedagogía, en el año 2016 en la Universidad Nacional de Villa María, hacemos hincapié en el proceso de lectura ya que es donde se concentra el mayor esfuerzo cognitivo por parte del lector, al poner en juego diferentes estrategias, anticipando e infiriendo información a partir del tipo de texto y realizándose preguntas acerca del contenido del mismo. Todo ello gracias a la vinculación que puedan efectuar entre la nueva información con sus conocimientos previos.

Consideramos que este estudio podría brindar elementos para el desarrollo de propuestas didácticas que apunten a mejorar el proceso de lectura comprensiva, potenciando la enseñanza de estrategias metacognitivas. También será de gran utilidad para los propios estudiantes, al permitirles hacer consciente ciertos aspectos de este proceso, siendo capaces de evaluar su propia comprensión y tomando un verdadero rol activo en la construcción de sus aprendizajes.

Marco teórico-conceptual

El proceso de lectura, a lo largo de la historia, ha sido abordado desde varios marcos conceptuales, que remiten a dos grandes paradigmas. Por un lado, los enfoques centrados en los aspectos más mecánicos de la lectura, que hacen hincapié fundamentalmente en el reconocimiento de las letras y las palabras, es decir que conciben a la lectura como un acto de decodificación, apoyándose en los principios de la psicología conductista; y por otro lado, los aportes de la psicología cognitiva y la lingüística que han otorgado importancia a la participación activa por parte del lector en el proceso de comprensión, entendiéndolo como la construcción de significado acerca del texto.

La presente investigación se sustentará en el denominado “modelo interactivo”, el cual integra otros enfoques que explican el proceso de lectura, los cuales “pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendente –bottom up- y descendente –top down-.” (Solé, 1999: 19)

Esta autora explica que el modelo ascendente centra el proceso de comprensión del texto en las habilidades de descodificación, las cuales permiten el reconocimiento, de manera secuencial y jerárquica de las letras, palabras y luego frases, en un proceso ascendente. En oposición, el modelo descendente resta importancia a las habilidades de descodificación, enfatizando en el reconocimiento global de palabras. A partir de las hipótesis y anticipaciones sobre el contenido del texto que realiza el lector en base a sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos, se fija en éste para verificarlas y construir una interpretación.

En el modelo interactivo se acepta la necesidad de dominar las habilidades de descodificación, es decir procesar el texto y sus distintos elementos, pero además se reconoce el rol activo del lector al aportar al texto sus objetivos y conocimientos previos construyendo un proceso constante de predicción y verificación de hipótesis que conduzca a la comprensión del texto. Es decir que no se focaliza exclusivamente en el texto ni en el lector, sino en la interacción entre ambos.

Esta concepción de la lectura se sustenta en los postulados del constructivismo. Siguiendo a Ausubel en su concepción de aprendizaje significativo, sostenemos que comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que leemos y lo que ya conocemos previamente, integrando la información nueva a nuestros esquemas previos, reorganizándolos y complejizándolos. Constituye una construcción subjetiva sobre algo que existe objetivamente.

Sin embargo, poseer un bagaje de conocimientos que le permita al lector abordar el texto no es la única condición necesaria para alcanzar la comprensión de lo que se lee. Es necesario también que el lector utilice estrategias para intensificar la interpretación del texto.

Una estrategia es “una guía de las acciones que hay que seguir” (Monereo, 1994: 23), ya que “permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.” (Solé, 1999: 59) Esta autora ha agrupado las estrategias de comprensión lectora en tres grandes categorías: Estrategias previas a la lectura, estrategias que se activan durante la lectura, estrategias que se trabajan con posterioridad a la lectura.

En esta oportunidad – por adecuarse más a los propósitos de la investigación - vamos a retomar el segundo grupo de estrategias, las que se ponen en juego durante el proceso de lectura, constituyendo el grueso del esfuerzo del lector en la actividad comprensiva.

Estas estrategias refieren a formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas, recapitular la información, resumir las ideas del texto. “Estas predicciones, anticipaciones o como se las quiera llamar, deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas por otras. Cuando la encuentra, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión.” (Solé, 1999: 101 - 102)

Los lectores expertos podemos ir controlando y regulando nuestra actividad de lectura, a partir de la detección y compensación de los posibles fallos en la comprensión. Frente a esta situación pueden realizarse acciones compensatorias: ignorar el error y continuar leyendo si la palabra o incluso el párrafo que no acabamos de entender nos parece que no es muy importante para la comprensión del texto; esperar para ver si el enigma se resuelve; elaborar una hipótesis tentativa; releer el contexto previo; o acudir a una fuente externa.

Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, a partir de la capacidad de conocer el propio conocimiento, de planificar, dirigir y regular nuestro accionar, generando un pensamiento estratégico. (Monereo, 1994)

Por otra parte, no comprendemos sólo porque disponemos de conocimientos previos y utilizamos estrategias de lectura; comprendemos también porque el texto en sí posee una cierta estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización tal que favorece la interpretación.

“Un texto es un conjunto organizado de ideas en torno a un tema. Las sucesivas frases contienen ideas que se van enlazando unas con otras de forma que cada frase va añadiendo algo nuevo a lo que se había mencionado en la frase anterior.” (Vidal – Abarca, 1999: 144)

La estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen. (Solé 1993) Las distintas estructuras textuales presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

Van Dijk sostiene que los textos se diferencian, no sólo por sus funciones comunicativas, sino también por las estructuras globales que caracterizan el tipo de texto. A estas estructuras globales las denomina superestructuras. “Una superestructura es un tipo de *forma del texto*, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el *contenido del texto*.” (Van Dijk, 1997: 142) Es decir, que la superestructura es la forma esquemática que organiza el significado global de un texto, es decir, de las macroestructuras.

Carlino (2006) afirma que en las carreras de ciencias sociales o humanidades se utilizan textos científicos, elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad científica, o textos académicos derivados de dichos textos científicos, aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad.

Los manuales, obras de divulgación, artículos periodísticos, son denominados “textos explicativo - expositivos”, por su intención de explicar o exponer conocimientos en los diferentes campos del saber. Sin embargo, no son puramente textos expositivos, ya que la necesidad de probar cuanto se expone lleva consigo también la práctica de determinadas estrategias argumentativas. Por lo que los textos científicos pueden considerarse una variante especial de las superestructuras argumentativas. Pretenden sobre todo informar, aportar conocimientos y saberes; pero se caracterizan por una voluntad

de hacer comprender —y no solamente decir— determinados fenómenos. Suele aparecer una pregunta como punto de partida, que, a lo largo del texto, se irá resolviendo. Así, la estructura básica del discurso científico no (sólo) consiste en una CONCLUSIÓN y su JUSTIFICACIÓN, sino también en un PLANTEO DEL PROBLEMA y una SOLUCIÓN.” (Van Dijk, 1997: 164)

Según Carlino, existe una falta de códigos compartidos entre los autores de los textos científicos y los lectores estudiantes, lo cual origina problemas de comprensión, ya que, al estar dirigidos a colegas (no a inexpertos sobre el tema) se dan por sobreentendidas ciertas cuestiones desconocidas por los estudiantes.

Así, esta autora sostiene que las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para entender lo que leen se deben a que se les exige leer de una manera muy diferente a la que están acostumbrados y con bibliografía también diferente. Por lo que no se debe a la falta de una habilidad, no desarrollada durante niveles anteriores (como afirman quienes entienden a la lectura como básica y transferible para entender cualquier texto) sino a que existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, que conforman diversas culturas lectoras.

El concepto de alfabetización académica, que señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para aprender en la universidad, al participar en la cultura discursiva de las disciplinas, “pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2006: 14), planteando nuevos desafíos y exigiendo continuar aprendiendo a leer y a escribir.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS **Y OPERATIVOS**

Metodología empleada. Población y muestra, e instrumentos de recolección y análisis de datos.

Se trata de una investigación descriptiva que tiene por objetivo conocer cómo es el proceso de comprensión lectora, sobre los textos de Metodología de la Investigación, que emplean algunos estudiantes de primer año de la Lic. en Psicopedagogía (año 2016) de la Universidad Nacional de Villa María; carrera que requiere titulación previa de Nivel Superior.

Ha sido abordada desde una lógica cualitativa. Se partió de casos particulares entre los cuales fue posible establecer ciertos aspectos comunes, sólo aplicables a los sujetos estudiados, sin pretender en este estudio generalizar más allá de ellos ya que posee un carácter exploratorio.

Se seleccionaron cuatro casos, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia -debido a la accesibilidad y proximidad a los sujetos, y a su disposición a participar como voluntarios- para ser analizados en profundidad.

Las cuatro alumnas seleccionadas eran estudiantes que cursaban en el año 2016 la materia "Investigación Psicopedagógica" en primer año de la Lic. en Psicopedagogía -en esta oportunidad son exclusivamente mujeres- quienes cuentan con el título de Psicopedagoga otorgado por Institutos Terciarios de Villa María y la zona (trayecto de formación de 4 años, Nivel Superior).

Se trabajó sobre temáticas de Metodología de la Investigación, que no habían sido abordadas con anterioridad en clase, a partir de los siguientes textos:

Autor; año; título; editorial; lugar	Capítulo y páginas leídas
Roberto Hernández Sampieri; 1998; "Metodología de la Investigación"; 2° edición, Editorial: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. Ciudad de México.	Capítulo 7 "Diseños no experimentales de investigación". Páginas leídas: 84-89
Hugo Darío Echevarría; 2016; "Diseños de Investigación cuantitativa en psicología y educación"; 1° edición, UniRío Editora. Río Cuarto, Cba, Argentina.	Capítulo 1: "El proceso de investigación". Páginas leídas: 9-14 (Se trabajó con una versión borrador del libro)

El libro de Hernández Sampieri es un manual muy usado por los lectores de habla hispana, y el de Echevarría debía ser leído por los estudiantes de primer año de la Lic. en Psicopedagogía en el espacio curricular "Investigación psicopedagógica"; por lo que resulta sumamente útil indagar cómo leen ese tipo de textos.

El instrumento de recolección de datos constó de una entrevista individual con cada estudiante, realizadas entre los meses de abril y julio, en la que se les otorgó dichos textos, en formato digital e impresos, solicitándoles que lean en voz alta y fueran realizando un reporte verbal a través del cual declarasen sus pensamientos y conductas al momento de realizar la tarea de lectura. La actividad lectora se interrumpía temporalmente para decir lo que estaban procesando, lo que entendían, y las estrategias de lectura que utilizaban.

La consigna que se les brindó fue la siguiente: "Te pido que leas este texto en voz alta y que vayas diciendo lo que vas pensando. Podés comentar algo al finalizar cada párrafo o interrumpir la lectura cuando lo consideres, también podés retroceder y releer párrafos anteriores. Lo importante es que

verbalices todo lo que vas pensando mientras lees”. Y posteriormente se les recordaba que debían leer como lo hacen habitualmente, manejándose con el texto como suelen hacerlo.

Se eligió recolectar los datos de esta manera porque se intentó seguir el proceso lector de las alumnas. Si bien, la idea originaria era participar lo menos posible en las entrevistas, en el momento empírico fue necesario intervenir con preguntas orientadoras para comprobar si realmente se estaba produciendo la comprensión.

En lo referido al análisis de los datos, primeramente se llevó a cabo la transcripción literal de las entrevistas, cuyo tiempo promedio de grabación es de 64 minutos. Se utilizó el procesador de textos para codificar los segmentos seleccionados, generándose categorías a partir de los datos (ver Tabla 1)

En los análisis se retoman los fragmentos significativos de las entrevistas, por lo que pueden ser comprendidos sin necesidad de leer previamente los registros; sin embargo, el lector, si así lo desea, puede dirigirse al apartado “Apéndices”, al final del escrito, donde se halla la transcripción completa de cada entrevista.

Tabla 1.
Categorías usadas en la codificación y su descripción.

	Categorías		Descripción
A priori	Conocimientos previos	Pertinentes	Logra activar conocimientos previos pertinentes
		No pertinentes	Activa conocimientos que no refieren a lo que plantea el autor
		No activa conocimientos previos	No pone en juego saberes previos sobre la temática
	Estrategias de lectura	Inferencias	Deduce información no explicitada en el texto
		Anticipaciones	Predice información que el texto podría ofrecerle
		Preguntas	Formula auto-preguntas para comprender y para pensar cómo está comprendiendo
Estrategias metacognitivas		Lleva a cabo acciones de planificación, regulación, supervisión y evaluación de la tarea de lectura	
Emergentes	Vinculación con el material	Observación	Realiza una observación del material completo antes de leer (tapa, contratapa, índice, etc.)
		Marcación	Subraya, colorea, anota al margen, resume
	Omisión de partes del texto		Omite leer lo que se incluye dentro de un paréntesis, cuadro, esquema, etc.
	Lectura superficial		Lectura muy rápida del material
			Confunde palabras sin notarlo
			No regresa a párrafos anteriores a pesar de no haber comprendido
			No considera los recursos que ofrece el texto para favorecer la comprensión (cambios en la tipografía, recuadros, ejemplos, etc.)
	Reacciones frente al desequilibrio		No emplea técnicas para organizar y retener la información
			Lo registra e intenta resolver el conflicto cognitivo
			Lo registra pero persisten sus ideas previas
		Lo ignora o lo niega	

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE DATOS

Análisis de Entrevista N° 1

Estudiante: Martina, 23 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Texto: Cap. 1 “El proceso de investigación” en “Diseños de Investigación cuantitativa en psicología y educación”; Hugo Darío Echevarría; 2016; 1° edición, UniRío Editora. Río Cuarto, Cba. Argentina. (Versión borrador del libro).

Se presenta el material impreso y digitalizado; la estudiante opta por la segunda opción.

- Se le ofrece a la estudiante una notebook con el material digitalizado, comenzando en la portada. Ella lee el título **LOS DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN**. Omite leer el nombre del autor y el prólogo. Comienza a leer el **CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**.

- La alumna lee que la investigación científica se desarrolla a través de un proceso que consta de cuatro grandes etapas y en la investigación cuantitativa estas etapas se cumplirían en un orden determinado, proceso lineal; y dice: “Está bien, porque sigue una serie de pasos estipulados y no está tomando estrictamente lo subjetivo, sino que se basa más en datos que arrojen un resultado objetivo”. Al seguir leyendo el párrafo que expresa que se nombra del mismo modo a la actividad y el resultado de la misma, es decir que algunas de estas actividades pueden ser a la vez componentes del proyecto y del informe de investigación; la alumna no reconstruye esta idea sino que insiste con que se trata de lo objetivo. M: “...en este criterio cuantitativo se dan solamente los pasos para realizar este proceso de investigación. No te dice cómo influye, digamos, de acuerdo a lo que vos pensás sino que te da parámetros universales para realizar un proceso de investigación”.

Se infiere que la estudiante ha activado algún conocimiento previo referido al posicionamiento que adopta el investigador, subjetivo/objetivo, según se trate de una investigación cuali o cuantitativa, haciendo hincapié en que en esta última “se siguen pasos estipulados, parámetros universales, resultados objetivos, y no toma lo subjetivo ni influye lo que vos pensás” (según sus palabras). Sin embargo, no es esto a lo que se refiere el autor. Por lo tanto, los conocimientos previos que han sido activados no son los pertinentes para comprender estos párrafos.

- Frente al ejemplo que brinda el autor siguiendo con la idea anterior, “el resultado de la actividad *relevar los antecedentes y plantear el problema*, se llama casi del mismo modo que ella”, la estudiante expresa: “Está diciendo que hasta el momento, te está revelando los datos pero que ahí no se termina la investigación, sino que son los criterios que te va dando para revelar los antecedentes de esta matriz investigativa y poder plantear el problema que a vos te va a llevar a la elaboración de un análisis más profundo”.

Martina no logra recuperar la idea central, que es que se nombra del mismo modo a la actividad y el resultado de la misma. Por otra parte, utiliza el término “revelando”, refiriéndose a “relevando”; en el momento de la lectura lee “revelar los antecedentes...”, sin notarlo. Esto da muestra de un procesamiento superficial de la información.

- Lee el párrafo del primer subtítulo: **Diseño en sentido amplio y restringido**. “El modo en que se define el término *diseño* resulta controvertido. Mientras que algunos le dan *un alcance sumamente general, que implica prácticamente la totalidad de los aspectos que involucra la investigación, otros lo conciben en forma muy restringida.*” Y expresa lo siguiente: “Claro, porque si vos hablás de diseño podés remitirte, como decimos, a un esquema que está previamente planificado, o cada persona puede conformar una matriz propia que le sirva a cada uno. Se toma tanto en sentido amplio como restringido para algunos. El amplio sería que esa matriz que te presentan puede estar sujeta a cambios de acuerdo a tu manera, a tu comodidad de entender un tema central. Y el sentido restringido lo podés tomar... si tal teórico te dijo... como en la formulación de los test, “es así” vos no lo podés cambiar a tu manera. Sí sería un diseño amplio el diseño de los protocolos de los test; porque tomando esa restricción de que tenés que poner el dato fundamental, el dato madre, podés cambiar la posición de los elementos.”

La estudiante parece seguir con su idea de si una investigación se basa en pasos estipulados y parámetros universales o si toma lo subjetivo al influir lo que piensa el investigador, y acomoda la nueva información a esta idea: Hace coincidir al diseño amplio con la matriz que puede estar sujeta a cambios por decisión del investigador, y el diseño restringido con aquél esquema previamente planificado que no se puede modificar.

Nuevamente, no es esto a lo que se refiere el autor con el término diseño en sentido amplio y restringido. Por otra parte, Martina utiliza el mismo ejemplo (formulación de los test / protocolos de los test) para ilustrar dos situaciones opuestas.

Es importante destacar que la alumna realiza inferencias acerca de lo que podría tratarse el diseño en sentido amplio y en sentido restringido, pero no las toma como predicciones sino como certezas, ya que no intenta corroborar si lo que ella ha pensado es finalmente lo que el autor ha querido expresar. Podemos decir que la estudiante falla en sus estrategias, demuestra un procesamiento superficial y cierta rigidez; ya que corroborar sus hipótesis implicaría releer el texto, pensar, relacionarlo con otros conocimientos, y son cosas que no pretende hacer.

- Al toparse con el **Esquema 1.1. El proceso de investigación** la estudiante dice: “hace referencia al artículo leído con anterioridad. Vos no podés cortar a alguien para ver... o sea, a los oyentes, para ver a dónde se remite esa referencia mínima. Pero yo como lector y como transmisor de la información, sabía que esa referencia estaba explícita en algún otro lado del escrito”.

Martina afirma que su decisión de no dirigirse a verlo se argumenta en que no podía cortar el relato “a los oyentes”. Si bien primeramente justifica que no buscó ver el esquema porque estaba leyendo para alguien, al preguntarle si lo hubiera hecho al leer ella sola, también afirma que no.

Luego agrega: “Es como que te digo, por ejemplo, porque Sigmund Freud dijo tal cosa... y dice arriba, en la referencia, 1... por más que no sepas quién es Sigmund Freud, si es político o lo que sea, qué cargo tiene, sabés que es alguien que está relacionado al tema central. Entonces, luego, para yo hacer una investigación más profunda o una segunda lectura, me fijo después. Porque si no, cortás el relato y no...y la atención se dispersa”.

Así, la estudiante sostiene su postura de no dirigirse a leer alguna referencia, que lo haría al finalizar si es que quiere profundizar más. Aquí nuevamente se evidencia que busca la comodidad, lo rápido, no relaciona partes del texto, elementos que el autor incluye para facilitar la comprensión. Además

caracteriza a esa referencia como “mínima”, cuando este esquema aporta datos relevantes. Por otra parte, parece tomarlo como una nota al pie (ya que dice: “en la referencia 1”, como se señala una nota, y luego dice: “para hacer una investigación más profunda o una segunda lectura, me fijo después”, lo cual también refiere a la función de la nota, que es una explicación o comentario fuera del texto principal), cuando en realidad se trata de un esquema presente en el cuerpo del texto. Finalmente, al decir Martina “artículo leído con anterioridad” creemos que se refiere al apartado o subtítulo anterior, y no a otro escrito.

- Al ir leyendo las tareas que pertenecen a cada tipo de actividad del proceso de investigación (en el Esquema 1.1) la estudiante va realizando anticipaciones acerca de qué trata cada una, basadas en conocimientos previos adquiridos durante su formación terciaria.

- Al leer: “Elaboración de los instrumentos de recolección de datos”, Martina dice: “De acuerdo al diseño de investigación que vos optaste realizar vas a elaborar instrumentos que te permitan recolectar datos, ya sea una entrevista, una relación más interactiva...” Y al continuar leyendo: “Selección de las técnicas de análisis de datos”, la estudiante interpreta que esto también hace referencia a lo anterior, ya que dice: “esto sería lo acabamos de decir recién, cómo se van a recolectar esos datos, de qué manera y con qué técnicas”.

Fue necesaria la pregunta de la entrevistadora “¿entonces estos dos puntos serían lo mismo?” para que Martina lo repensara y respondiera: “No... El instrumento de recolección de datos sería una entrevista... Y la selección de las técnicas de análisis, y la construcción del cronograma de actividades y descripción de los recursos disponibles y solicitados, va a ser el análisis que yo haga de esa entrevista... y de acuerdo a todo lo formulado con anterioridad al uso de la entrevista, voy a poder corroborar si las actividades se condicen con los recursos que yo dispongo y también solicito para esa investigación”.

Si bien la estudiante logra comprender la diferencia entre los instrumentos de recolección de datos y los de análisis de los datos, junta los ítems “Selección de las técnicas de análisis de los datos” y “Construcción del cronograma de actividades y descripción de los recursos disponibles y solicitados” como si se tratase de un solo. Luego de la pregunta de la entrevistadora acerca de si se trataba de un mismo punto, Martina reconoce que son dos ítems diferentes.

El texto se presta a confusión en este aspecto, porque en el escrito falta un espacio que separe las dos tareas, como estaban divididas las anteriores. Seguramente fue un error de tipeo. Sin embargo, la estudiante debería haberlas comprendido como separadas porque hacen referencia claramente a dos situaciones distintas, y por el uso de la mayúscula, que identifica el comienzo de cada ítem.

- Comienza a leer el segundo tipo de actividad del proceso de investigación: “Trabajo empírico o de campo”. Cuando lee la primera tarea: “Prueba de los instrumentos de recolección de datos”, Martina dice: “O sea, ahí realmente vamos a probar la efectividad que tuvo esta entrevista”.

Por lo que la entrevistadora pregunta: “¿Vos a la entrevista la realizaste antes?” y la estudiante responde: “Ah no, no. La entrevista se realiza ahora en el momento empírico o de campo.” ¿Entonces por qué dice que se prueban? “Porque anteriormente fue una planificación que nosotros como investigadores consideramos que iba a ser la adecuada para resolver o para describir ese proyecto de investigación que íbamos a realizar a lo largo de X espacio de tiempo.”

- Al hablar de la "Creación de variables" Martina dice: "Se crean variables. Bueno las variables son estos ajustes que puede presentar esta investigación, si son modificables o no modificables a lo largo del tiempo y en un rango de condiciones que uno establece. Esto es de recordarlo así no más ahora, en este momento, porque hay otra concepción más teórica que no recuerdo ahora."

La entrevistadora no se centra en que la definición de variable no es correcta, sino que únicamente marca el hecho de que la estudiante dice que son modificables o no modificables; por lo que le pregunta: "¿Si no se modifican serían variables? ¿O invariable sería que no se modifica, no varía?" (haciendo alusión solamente al significado como adjetivo, no como término técnico). Martina responde: "Ah claro, no serían variables... No recuerdo eso."

- La estudiante va leyendo y comentando las tareas del último tipo de actividad del proceso: "La última instancia es la *comunicación científica*, que sería comunicar el resultado neto de todo ese proceso previo que vos hiciste de la planificación hasta el fin de ese procesamiento de datos, para poder comunicar a quien sea necesario el resultado de tu investigación. Bueno, aquí en la comunicación científica, existe la *Corrección de aspectos teóricos y metodológicos*, esto quiere decir que no es acabado, sino que una vez que vos presentaste el informe, al exponérselo al otro, pueden surgir cambios en los aspectos teóricos o metodológicos. Bueno después se realiza el *Análisis de los datos*, o sea luego de estas correcciones ya van a existir datos más puros, porque pasó esta instancia de diálogo y de debate en cuanto a tu resultado".

En este momento la entrevistadora pregunta: "O sea, no los habíamos analizado antes a los datos, ¿o sí?" A lo que Martina responde: "Sí, pero al estar en contacto con la persona a quien vos se lo presentás, esa persona tiene su propia concepción teórica y metodológica de tu tema investigado y él tranquilamente te puede refutar tu investigación".

Y finaliza diciendo: "Luego del análisis de estos datos, se pasará a la *Interpretación y discusión de los resultados*. Eso es lo que veníamos diciendo".

La estudiante considera que el resultado de la investigación se obtiene en el momento del procesamiento de datos ("comunicar el resultado neto de todo ese proceso previo que vos hiciste de la planificación hasta el fin de ese procesamiento de datos"); por lo que interpreta que la corrección de aspectos teóricos y metodológicos, y el análisis de los datos, se dan luego de la comunicación científica, a partir de las correcciones que haga otra persona.

Se le pregunta si los datos habían sido analizados anteriormente y responde que sí, aunque está viendo que la tarea *Análisis de los datos* se encuentra dentro del último tipo de actividad. Martina no se detiene a reflexionar sobre lo que se le pregunta, los interrogantes no le generan desequilibrios por lo que no la motivan a buscar nuevas respuestas.

- La estudiante se encuentra con el "Cuadro 1.1. Preguntas que se contestan en cada tarea de investigación" y dice: "Esto no lo voy a leer... Porque en este caso yo lo estoy leyendo para mí, para que me quede internalizado a mí; si tuviese que exponerlo frente a otros y resulta necesario, bueno..." Se le aclara que debe proceder como lo hace habitualmente y dice: "Listo, no lo leo. Porque no lo mencioné con anterioridad. Nunca dije: 'bla bla, como dice en el cuadro 1.1'".

Se le propone buscarlo en los párrafos ya leídos, lo encuentra: “A su vez, en el Cuadro 1.1 se aprecian las preguntas que se deben responder en cada actividad, preguntas *que no deben confundirse con las preguntas o problema de investigación*” y dice: “Sí, acá, pero esto yo no lo dije...”

Se señalan con subrayado las palabras que Martina no lee en voz alta. En esta oportunidad aclara que tampoco lo había leído silenciosamente; se ve nuevamente que omite partes del texto.

- El subtítulo: “**Diseño en sentido amplio y restringido**” comienza con el primer párrafo y luego se presenta el Esquema 1.1 y seguidamente el Cuadro 1.1. Recién después de esto continúa el segundo párrafo: “En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*), es decir, para referirme a *la estrategia o plan usado en el momento empírico (trabajo de campo)*, que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, como por ejemplo, la introducción de algún tratamiento experimental o el proceso de negociación con los actores sociales en la investigación cualitativa.”

Martina dice: “Eso viene de cómo consideraba este autor el diseño, que se lo consideraba en dos sentidos, en un sentido tanto amplio como restringido. Pero él dice que revalida el sentido restringido del diseño de investigación, ya que dice que se refiere al plan utilizado en el momento empírico, o sea en el trabajo de campo, en la exploración. Dice que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, porque si vos hacés una recolección de datos de manera activa vas a interactuar con ese actor social que está inserto en la actividad o el contexto social que estás investigando. Por ejemplo, si vos analizás el proceso de comprensión de la lengua castellana dentro de un aula, podés hacer una observación pasiva o activa... Dice que podés recolectar tanto el dato como vos quieras pero podés, si no, hacer participar a ese actor social que configura tu campo de exploración”.

Luego dice: “Algunos autores toman al diseño de investigación en un sentido amplio y otros en un sentido restringido. Este lo toma en un sentido mixto... Lo toma en el sentido restringido de que usa un plan eh... una estrategia o plan en el momento empírico, que sería la recolección de datos. Pero también está sujeto a modificaciones. Y entonces ese sería el sentido amplio que toma el diseño de investigación.”

Recordemos que la alumna había afirmado previamente que el término diseño amplio se refiere a aquella investigación que puede estar sujeta a cambios por decisión del investigador, mientras que el diseño restringido es aquel esquema previamente planificado que no se puede modificar. Otra vez Martina no alcanza a comprender el sentido real de este concepto, y cada nueva información leída es acomodada por ella para que se ajuste a su propia idea; inclusive incorpora el “sentido mixto” cuando el autor explicita que su postura es concebir al diseño de investigación en un sentido restringido.

- La estudiante lee el siguiente párrafo: “Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación. Éste último se refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico (Samaja, 2004), entre las cuales la planificación (elaborar el proyecto) forma el primer grupo de ellas, mientras que la comunicación científica se traduce en uno o más informes, que pueden ser básicamente orales o escritos. El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación. Como dije más arriba, a algunos elementos que conforman el proyecto, el informe y el proceso los llamamos del mismo modo (por ejemplo, el enunciado del problema o los objetivos de

investigación), pero si hablamos del proceso deben entenderse como la actividad que conduce a ellos, mientras que si nos referimos al proyecto o al informe, son el resultado de esta actividad". La estudiante permanece en silencio, posiblemente releyéndolo, pero decide continuar la lectura. Lee el párrafo que continúa a este, logra comprender la diferencia entre *comunicación científica* y el término *informe*. La entrevistadora le propone volver al párrafo anterior. Martina dice: "Hasta ahí está explicitado que el primer paso del proyecto... del proceso de investigación, es la planificación". Notando su duda, se le pregunta: "¿Proyecto o proceso?" A lo que ella responde: "No, está mal, claro. El diseño del proyecto".

Aquí queda evidenciada la confusión que presentó la estudiante respecto a los términos diseño, proyecto, proceso de investigación; justamente sobre los que el autor hace hincapié en que no debemos confundir.

La entrevistadora le pregunta: "¿Qué es el proyecto y qué es el proceso?" A lo que Martina responde: "El proceso son la serie de pasos eh... que el investigador va a hacer para que se concrete ese diseño del proyecto de investigación". Se le señala que está colocando una preposición (del) que junta los dos conceptos, cuando el diseño y el proyecto son términos diferentes. En este momento reconoce que no está entendiendo y se asombra de que ella habría pasado de largo sin notar este fallo de comprensión. Vuelve a leer la primera oración del párrafo en cuestión: "Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación" y dice: "No entiendo..."

La entrevistadora nota que al leer Martina realiza una pausa, en su entonación, como separando la oración así: "Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto. El informe o el proceso de investigación...", por lo que decide leerlo en voz alta para que la estudiante escuche otra entonación: "Tampoco debemos confundir el diseño con: el proyecto, el informe, o el proceso de investigación". Y agrega: "Al diseño no hay que confundirlo ni con esto, ni con esto, ni con esto. Por lo tanto, estas tres cosas son diferentes que el diseño". La estudiante afirma que esta vez logró comprender la idea.

Se le vuelve a formular la pregunta: "¿Qué es el proyecto y qué es el proceso?" Se le sugiere volver sobre lo leído, por lo que retrocede al Esquema 1.1 y dice: "El proceso es una serie de pasos que debe realizar el científico. Y el proyecto... este es el problema... Sería eh... Ahí se explicitaría qué tema me interesa a mí investigar... Es un paso para..." La entrevistadora aclara: "Si el proceso es una serie de etapas o tipos de actividades, el proyecto, la elaboración del proyecto constituye el primer tipo de actividad" Y pregunta: "Bueno, ahora ¿cómo se diferencian esos términos del de diseño?"

Martina relee la segunda parte del párrafo en cuestión: "El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación" y dice: "¡Ay no, se me hizo lío otra vez! Acá me mezcla el diseño, con el proyecto, y mete el informe también..."

Fue necesario que se le sugiriera releer ciertas oraciones y se le formulara preguntas orientadoras, pero Martina continuaba sin alcanzar la comprensión del término diseño. Por lo que la entrevistadora decide explicitarlo: "Mirá, hay algunos autores que plantean el término diseño de investigación en sentido amplio diciendo que el diseño de investigación incluye el proyecto de investigación, es decir el tema, el problema, los objetivos, el marco teórico... que todo eso forma parte del diseño. Este autor toma al diseño de investigación en sentido restringido, dice que va a tomar como diseño solamente lo que se hace durante el trabajo de campo, el plan para la recolección de datos, considerando la cantidad

de grupos a formar, las observaciones o mediciones a realizar, etc. Esa es la diferencia entre los dos términos, en sentido amplio y en sentido restringido”.

En este momento la estudiante asegura haberlo entendido: “Ah... ahora sí. En sentido restringido, diseño es sólo lo que pasa en el trabajo de campo, y en sentido amplio involucra todo lo de la planificación”. Pero, al preguntarle si esto coincide con su idea anterior, Martina afirma: “Sí se condice. Porque la planificación sí está sujeta a cambios, porque todavía no se delimitó esto de qué estrategia usar en el trabajo de campo, entonces sería en un sentido amplio. Pero una vez que yo ya estoy realizando el trabajo de campo, tengo que tener los elementos necesarios, que ya no estén sujetos a modificaciones. En el trabajo de campo no se modifica, entonces es restringido”.

Una vez más la alumna intenta hacer coincidir la nueva información con su idea previamente formada, sin modificarla, por lo que no se produce un cambio conceptual.

Observaciones significativas:

- Martina optó por la lectura del material digitalizado, desde una notebook, el cual presentó la dificultad de que, por momentos, el cuerpo del texto era cortado por una nota al pie, quedando en la otra hoja palabras o frases pertenecientes a lo anterior.

- La estudiante omite leer las notas al pie. Por otra parte, también suele omitir leer lo que se encuentra entre paréntesis (lo cual ha sido señalado en el registro de la entrevista con subrayado).

- Al encontrarse con la referencia "...las actividades que se muestran en el esquema 1.1..." Martina no se dirige a leerlo. Posteriormente, al toparse con el **Esquema 1.1 El proceso de investigación** la estudiante afirma que sí sabía de su existencia pero que en el momento en que el texto hacía referencia decidió no buscarlo porque estaba leyendo para alguien; sin embargo, al preguntarle si lo hubiera buscado al leer ella sola, también afirma que no hubiera cortado la lectura para ver el esquema en ese momento. Lo leyó cuando prosiguió la lectura y se encontró con él.

Con el Cuadro 1.1 sucedió que la estudiante había omitido leer la referencia que hizo el autor a este cuadro en el texto, por lo que decidió no leerlo porque, según ella, no había sido mencionado con anterioridad: "Nunca dije: 'bla bla, como dice en el cuadro 1.1'". Aunque se le muestra que sí había sido mencionado previamente por el autor, de igual manera decide no leerlo.

Es decir, omite partes muy importantes del texto sin poder brindar una argumentación lógica para ello.

- No utiliza elementos como el resaltador de textos para marcar ideas centrales o palabras clave, ni las registra por escrito.

- Es necesario destacar que, en varias situaciones (analizadas anteriormente), la nueva información leída es adaptada por Martina para hacer que coincida con sus premisas iniciales. La estudiante va formulando ideas, las cuales intenta sostener y justificar aun cuando el autor no da ningún indicio de estar haciendo alusión a eso. Así, sus inferencias y anticipaciones no son tomadas por ella como predicciones acerca de lo que posiblemente diga el texto sino como certezas, ya que no intenta corroborar si lo que ha pensado es finalmente lo que el autor ha querido expresar.

De esta manera, puede decirse que Martina se posiciona frente a un texto como "doxista", ya que intenta transformar dicho escrito para hacerlo compatible con sus saberes referenciales de base. "Este proceso supone que la información literal es desestimada en favor del conocimiento previo, y la interpretación del texto es forzada para ajustarse a los conceptos anteriores (...) supone obviar el sentido propuesto por el autor en beneficio del sentido propio que arbitrariamente se atribuye al texto." (Di Scala, Cantú; 2016)

- Debido a que, en ocasiones, las verbalizaciones efectuadas por la estudiante no se correspondían con lo planteado por el autor, la entrevistadora decide ir realizando preguntas para guiar sus comentarios y averiguar qué es lo que iba comprendiendo. Sin embargo, estas preguntas no constituyen un desafío para Martina, no le generan un desequilibrio, ya que ofrece respuestas basadas en sus conocimientos previos, sean éstos pertinentes o no para lo que se está leyendo, y no busca constatar esas ideas en el texto. Por lo tanto, no se produce un cambio conceptual.

Análisis de Entrevista N° 2

Estudiante: Belén, 23 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Texto: Cap. 1 “El proceso de investigación” en “Diseños de Investigación cuantitativa en psicología y educación”; Hugo Darío Echevarría; 2016; 1° edición, UniRío Editora. Río Cuarto, Cba. Argentina. (Versión borrador del libro).

Se presenta el material digitalizado, y a los 10´ de entrevista la estudiante comenta que prefiere la lectura desde el texto impreso, por lo que éste le fue ofrecido inmediatamente.

- Se ofrece a la estudiante la notebook con el material digitalizado comenzando en la portada. Ella lee el título **LOS DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN**. Omite leer el nombre del autor y el prólogo. Comienza a leer **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**.

- Belén hace referencia a que Investigación Psicopedagógica es la materia que menos lleva al día, porque “se usan términos muy específicos que nosotros no manejamos tanto, entonces es sentarse y con paciencia empezar a leer y a descifrar”. Y compara: “Lo que vimos en el terciario no fue nada que ver a lo de acá; de las otras materias tenemos más base pero de esta no”.

- Recupera el sentido de los dos primeros párrafos. “Acá pensé que la investigación científica se desarrolla a través de un proceso, por una serie de etapas, que contiene un orden en que se llevan a cabo. Y me habla de la investigación cuantitativa, en este caso”. / “Acá me habla precisamente de las etapas y cuáles son los pasos que yo debo seguir. Primero la planificación de la elaboración de este proyecto, después el trabajo en sí, el procesamiento de los datos y al último la comunicación o el cierre con un informe”.

- Al leer el siguiente párrafo: “Esto puede llevar a confusiones, pues se nombra del mismo modo a la actividad y el resultado de la misma. Por ejemplo, para relevar los antecedentes y enunciar el problema, el investigador deberá concretar una serie de tareas: buscar bibliografía, resumirla o ficharla, escribir una síntesis en la que se muestren los avances en relación al tema elegido, y finalmente enunciar la pregunta o problema de investigación; lo que se traduce en un trozo de texto, que es mucho más reducido que todo lo resumido o escrito en una primera instancia. Lo importante es advertir, que ese trozo de texto, que es el resultado de la actividad *relevar los antecedentes y plantear el problema*, se llama casi del mismo modo que ella. Así, *algunas* de las actividades que se muestran en el Esquema 1.1, también pueden verse como partes o elementos del proyecto o del informe de investigación (aunque no todas integran ambos documentos)”, Belén dice: “...como venimos hablando de los distintos pasos a seguir, acá ya vamos a cómo plantear el problema, cómo informarnos del problema que vamos a plantear, por eso dice buscar bibliografía, informarnos, ir tomando herramientas de poder pensar cómo plantear ese problema”.

La estudiante no logra recuperar la idea central, que es que se nombra del mismo modo a la actividad y el resultado de la misma, sino que se queda con el ejemplo mencionado.

- El párrafo: *“En lo que resta del Capítulo 1, en primer lugar me referiré al sentido en que se usará el término diseño en este trabajo, luego trataré en forma muy resumida los aspectos involucrados en el proyecto de investigación, para continuar (desde el Capítulo 2 en adelante), con los diseños de investigación o tipos de estudios que podemos desarrollar en educación”* es cortado por la página, quedando “en educación” en la hoja siguiente, lo cual no es percibido por la estudiante; por el contrario continúa la lectura con la nota al pie N°1 y brinda un comentario. Al preguntarle la entrevistadora por qué hay un número (1), la estudiante reconoce que es una nota al pie de página pero pensó que “era parte del texto”. Dice que generalmente ella las lee “después de que termine de leer todo”. Si bien dice: “Eso a mí me ayuda a resumir y a reforzar lo que me venía diciendo antes...” también expresa: “No le doy bolilla al pie”. A lo largo de la entrevista se observa que las demás notas al pie de página son omitidas.

- Belén, a unos pocos minutos de comenzar la entrevista, luego de ofrecer un comentario sobre un fragmento leído, dice: “Me parece que es así... Encima es la primera leída”. Y posteriormente, aclara: “Pienso que con una sola lectura no se puede (...) Yo soy muy insegura, entonces necesito varias lecturas”. Luego se preocupa por la cantidad de texto que debe leer (“Uh, ¿sigue todo esto che? Dios mío...”), lo cual justifica refiriéndose al momento del día que prefiere destinar a la lectura: “Es que me estás agarrando a la tarde y yo no soy de leer a la tarde, no estoy acostumbrada a leer a la tarde. Yo leo a la mañana en los casos en que tengo que leer algo muy rápido, sino siempre a la noche. Yo necesito mucho tiempo (...) me tengo que sentar 4 o 5 horas seguidas; me siento y leo, y marco”. También manifiesta: “Siempre necesito más la hoja, a mí me gusta ir rayando, marcando”; por lo que en ese momento se le ofrece el material impreso. Cabe mencionar que sobre la mesa de trabajo se encuentra un porta lapicero, con biromes y resaltadores, de los cuales la estudiante no tomó ninguno. Por otra parte, expresa cómo se prepara para un parcial: “Nunca me pongo un día antes del parcial, siempre una semana antes yo ya empiezo a leer; porque siempre te surgen dudas porque vos escuchás la explicación, vas llevando el material, pero siempre terminás con dudas, eso pasa”. Y, posteriormente, agrega: “No pierdo tiempo en hacer resumen, esas cosas, no. Yo estudio de acá, de las fotocopias, lo leo, lo leo, te anoto acá al costadito la palabra clave o marco con resaltador, vuelvo a leer, y después lo digo, hablo sola”. “Es una forma de tener seguridad, el leer desde las fotocopias. Aparte yo no me quedo tanto con las palabras del texto, términos, sino que trato de decirlo con mis palabras, de hacer una comprensión digamos más significativa, porque estudiarlo así de memoria no tiene sentido, porque no lo estás entendiendo y comprendiendo. La idea es que lo puedas expresar, y si te lo preguntan lo puedas explicar. Claro, vos justo hacés una investigación de las psicopedagogas, pero si vos se lo preguntás por ejemplo a chicas de otra carrera... porque nosotras sabemos en relación al aprendizaje, entonces sabemos un poco más de cómo hacerlo. Y además las preguntas de los parciales tampoco son de memoria, no tienen esa metodología”.

Así, Belén hace hincapié en su necesidad de realizar varias lecturas para lograr comprender un texto, otorgándole muchas horas seguidas, preferentemente durante la noche. Si bien manifiesta que necesita las hojas para ir marcando el texto o anotando palabras clave, durante esta lectura no lo ha realizado. Comienza a prepararse para un parcial con una semana de anticipación, su manera de estudiar consiste en leer y releer varias veces el material e intentar desprenderse del texto diciéndolo con

sus palabras evitando estudiarlo “de memoria”. En relación a esto, expresa que como psicopedagoga sabe sobre el aprendizaje y sabe cómo realizarlo; sin embargo, menciona que no utiliza técnicas de estudio.

Finalmente, la entrevistadora le pregunta: “Si tuvieras que ponerte un puntaje de cuánto comprendes cuando lees, en general, del 1 al 10, ¿Qué puntaje te darías?” A lo que Belén responde: “A ver... déjame pensar. Es depende la lectura. Si vos me preguntás cuánto estoy comprendiendo ahora, te diría un 4, porque para mí hay muchas más cosas que se dan en este texto para sacar. Yo pienso que necesitás más lectura, y aparte yo ahora te fui tirando palabras claves, no te dije... ¿entendés? Se necesita más tiempo. Si yo leo este texto 3 o 4 veces creo que llegaría a un 8 de comprenderlo. Si fuera Neuro, re bien porque me encanta, pero en este tema que no es de mi interés, es menos la comprensión”.

Belén estima que, durante esta actividad, su nivel de comprensión es bajo debido a que sospecha que en el texto hay más cosas para rescatar y que posiblemente se le estén pasando. Y supone dos correlaciones positivas:

- a) A mayor cantidad de lecturas del material – mejor nivel de comprensión.
- b) A mayor interés en la temática – mejor nivel de comprensión.

- Al llegar al **Esquema 1.1 El proceso de investigación** (la estudiante no se había dirigido a verlo cuando el autor lo mencionó con anterioridad) lee los nombres de los cuatro tipos de actividades que conforman el proceso de investigación. Luego lee todas las tareas pertenecientes a la Planificación (El proyecto de investigación) y comienza a leer las correspondientes al Trabajo empírico o de campo, pero su tono de voz va disminuyendo y decide interrumpir la lectura. Belén dice: “Bueno a todas esas cosas las paso de largo... porque son ejemplos de qué habría que hacer en cada etapa”.

Cabe mencionar que no son ejemplos, como dice la estudiante, sino que son tipos o clases de actividades. Además los ejemplos son muy importantes para alcanzar la comprensión, ya que permiten hacer más concreta una idea, y ella los omite.

- Prosigue con la lectura del “Cuadro 1.1. Preguntas que se contestan en cada tarea de investigación”. Lee las primeras cuatro y frena la lectura para expresar: “Esto es re importante, ¿no?... me parece importante y lo de arriba también. ¿Sabés qué hago con esto y lo de arriba? Lo subrayo todo. Porque de cabeza que todo eso iría”.

Belén reconoce que la información del Esquema y del Cuadro es muy importante pero decide no leerlos; igualmente dice que los subrayaría. Es decir que, aunque algo sea considerado por ella como importante, no implica que se detenga a leerlo completamente. Esto evidencia claramente la lectura superficial que está efectuando. Quizás en una primera oportunidad, realiza una lectura más global, intentando reconocer cuáles son las partes importantes del texto, para luego, en lecturas posteriores, focalizarse en comprender esos fragmentos.

Finalmente realiza una recapitulación: “O sea, que acá (señala el cuadro 1.1) me fue explicando cada cosita que estaba acá arriba (señala en el esquema 1.1) que vendría a ser como el pantallazo, como el mapa. Como que esto me explica lo del primer cuadrado de arriba, de la planificación”. Y anticipa: “A ver sigo, me va a explicar el segundo”.

- Cuando continúa leyendo se encuentra con el párrafo “En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*), es decir, para referirme a *la estrategia o plan usado*

en el momento empírico (*trabajo de campo*), que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, como por ejemplo, la introducción de algún tratamiento experimental o el proceso de negociación con los actores sociales en la investigación cualitativa". La entrevistadora nota su expresión de desconcierto y le pregunta: "¿Qué pasó?", a lo que Belén responde: "Pensé que me iba a explicar lo del segundo cuadrado, como que me diga los pasos a seguir... y no. Me saltó a otra cosa." Continuó leyendo las decisiones que se deben tomar para construir el diseño, sin efectuar comentario. En este momento, la estudiante no logra encontrar el hilo conductor del texto. El autor aborda el término diseño en el sentido restringido, para referirse al plan utilizado en el trabajo de campo; justamente lo que ella esperaba que explicara, pero no alcanza la comprensión. Este punto será retomado hacia el final de la entrevista.

- Al leer el párrafo "En relación a la *comunicación científica*, Yuni y Urbano la definen como "las tareas de sistematización y de organización discursiva que permitan exponer con la mayor claridad y de acuerdo a las convenciones propias del campo científico los hallazgos de investigación (2003: 38). Esta expresión (*comunicación científica*), tiene la ventaja sobre el término *informe*, de que no hace alusión exclusivamente a un único informe, por escrito y cuando ya finalizó el trabajo empírico. Dentro de ella podemos incluir, por ejemplo, las presentaciones en congresos, que no necesariamente se dan luego de haber recolectado todos los datos, pues el investigador puede contar con resultados parciales o reflexiones teóricas que considera pertinente presentar antes de completar el trabajo de campo (3)", Belén dice: "Pará que no entendí..." y decide volver a leerlo. No lee la nota al pie de página, y nuevamente dice que no lo entiende y que no recuerda que se hubiera nombrado "comunicación científica" anteriormente en el texto. La entrevistadora le pregunta: "¿Y qué solés hacer cuando el texto explica algo que vos no recordás que haya sido mencionado con anterioridad?" A lo que B. responde: "Yo sigo el texto, porque pienso que de alguna manera debe estar relacionado con lo anterior pero si no entiendo ese pedazo yo sigo". Es decir, espontáneamente realiza la acción compensatoria de ignorar el fallo de comprensión y continuar leyendo.

Luego acepta la sugerencia de la entrevistadora de releer lo anterior. La estudiante se dirige a ver el Esquema 1.1 y dice: "Acá está, 'comunicación científica', y eso que yo lo había leído antes... Y no me acordé. Sí me acuerdo del tema, los objetivos, todo eso. Porque uno separa la información. A mí me pareció más importante eso y no la comunicación científica". Lee: "Corrección de los aspectos teóricos y metodológicos - Análisis de los datos - Interpretación y discusión de los resultados" y dice: "O sea, quiere decir que es una tarea que vuelvo a rever. Claro, ahora lo entendí..."

Belén no recordaba haber leído lo referido al último tipo de actividad del proceso de investigación, la comunicación científica, tal vez porque solamente había leído su nombre, pero no las acciones que lo conforman; a diferencia de la planificación, de la cual leyó todas las tareas.

- En la segunda lectura del párrafo: "En algunos contextos acotados puede ser adecuado el término *informe final*. Si el investigador comunicará sus resultados en una única oportunidad (como por ejemplo en la realización de un trabajo monográfico para cumplir con las exigencias del dictado de una materia), pero en términos generales es preferible hablar de *comunicación científica*" Belén alcanza el sentido, que consta de la diferencia entre el término *informe* y el de *comunicación científica*: "Da como ejemplo un trabajo final que tiene que dar un profesor, entonces él habla de que se lo puede denominar informe

final, pero que lo más correcto sería llamarlo comunicación científica. Porque no es algo que queda ahí, sino que es algo de lo cual se sigue hablando, trabajando”.

- La entrevistadora dice: “Bien, vamos a leer hasta acá. Vos dijiste que hay una diferencia entre el término diseño en sentido amplio y en sentido restringido; ¿te acordás de eso?”. La estudiante quiso volver al fragmento en el que el autor había explicado el término diseño en ambos sentidos, pero no recordaba en qué lugar del texto se encontraba; por lo que la entrevistadora señala el subtítulo **Diseño en sentido amplio y restringido**. Belén dice: “Ah, era el título. Me perdí, me perdí. Es como que vas leyendo, leyendo, leyendo, y te olvidás. Bah, yo me olvidé.”

Esta información no ha sido mantenida en la memoria a corto plazo.

- Lee el primer párrafo del subtítulo. “El modo en que se define el término *diseño* resulta controvertido. Mientras que algunos le dan *un alcance sumamente general, que implica prácticamente la totalidad de los aspectos que involucra la investigación, otros lo conciben en forma muy restringida (2)*”. Nuevamente no lee la nota al pie. La entrevistadora le pregunta: “Entonces ¿cuál es la diferencia entre el sentido amplio y el restringido?” Belén no responde, por lo que se le vuelve a preguntar: “¿El sentido amplio qué involucra?” B: “Todo, la totalidad de los aspectos que involucra la investigación. Sería la planificación, el trabajo de campo, el procesamiento de los datos y la comunicación... Ahora lo entendí al amplio. Falta el restringido”.

La estudiante interpreta que la frase: “*implica prácticamente la totalidad de los aspectos que involucra la investigación*” refiere a todas las etapas del proceso, cuando en realidad se trata de que involucra casi la totalidad del proyecto, las tareas de planificación.

Belén lee: “En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*), es decir, para referirme a *la estrategia o plan usado en el momento empírico (trabajo de campo), que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, como por ejemplo, la introducción de algún tratamiento experimental o el proceso de negociación con los actores sociales en la investigación cualitativa*. Luego expresa: “O sea, dice que él toma al proceso de investigación en el sentido restringido... toma al proceso de investigación, que es la primera etapa. ¡Ah no! La segunda, el trabajo de campo”. Aquí se evidencia una confusión por parte de la estudiante entre los términos diseño, proceso de investigación y proyecto (porque dice que el proceso de investigación es la primera etapa). Continúa leyendo: “Para construirlo, debemos tomar decisiones relacionadas con los siguientes puntos: 1. Cantidad de grupos a formar. 2. Cantidad de sujetos en cada grupo y modo de distribuirlos. 3. Observaciones o mediciones que se realizarán y momento en que las mismas se llevarán a cabo. 4. Variaciones o tratamientos que se introducirán”. Y explica lo siguiente: “Esos son los pasos que se deben llevar a cabo dentro de lo que él conceptualiza como trabajo de campo, lo que él llama diseño restringido”.

- La estudiante dice: “Esto ya lo leí, ¿me vas a preguntar de qué se trata?, ¿lo leo de nuevo?, porque no me acuerdo”. Lee el siguiente párrafo: “Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación. Éste último se refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico (Samaja, 2004), entre las cuales la planificación (elaborar el proyecto) forma el primer grupo de ellas, mientras que la comunicación científica se traduce en uno o más informes, que pueden ser básicamente orales o escritos. El diseño (en sentido restringido), que es una parte del

proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación. Como dije más arriba, a algunos elementos que conforman el proyecto, el informe y el proceso los llamamos del mismo modo (por ejemplo, el enunciado del problema o los objetivos de investigación), pero si hablamos del proceso deben entenderse como la actividad que conduce a ellos, mientras que si nos referimos al proyecto o al informe, son el resultado de esta actividad”.

Expresa: “Esto es lo que hablábamos recién. Yo te dije que es lo mismo diseño que proceso, y no es así. Porque el proyecto es la totalidad... No ¡me confundo con estas palabras! El diseño es la totalidad y el proyecto es lo que voy a llevar a cabo ¿O no? Me está haciendo parir (risas) pará, pará, pará...”

Una vez más queda evidenciada la confusión entre estos términos: Diseño – proceso – proyecto.

Belén se dirige al Esquema 1.1.y dice: “Acá está. El proyecto son todos estos pasos”. Cuando la entrevistadora le pide que lea el título, se rectifica: “El ¡proceso! de investigación. (Risas). Ahí está, el proceso es todo. Proyecto es una sola partecita. Claro, el cuadro es más organizado y te ayuda a memorizar un poco más”. Nos preguntamos si la estudiante asocia la comprensión con la memorización.

La entrevistadora pregunta: “¿Y el diseño qué sería?” A lo que B. responde: “¿El diseño? ¿En cuánto a estos dos? ¿En cuánto proyecto o proceso? El diseño para mí es todo también”.

Hace sólo unos minutos había logrado entender que el diseño, en sentido restringido, constituye la estrategia que se utilizará en el trabajo de campo; pero ahora no logra recuperar esa información.

La entrevistadora la orienta, diciéndole: “Si vos decís que el diseño es todo, lo estás tomando en un sentido amplio”. A lo que B. contesta: “Ah, y él lo toma en el sentido restringido... que es el trabajo empírico o de campo. No, no, no estoy entendiendo nada... no estoy leyendo comprensivamente. Y así lo puedo leer 20 veces, porque lees porque una palabra sigue a la otra, nada más. Encima es súper simple lo que está diciendo, porque no es nada de otro mundo, es simple en cuanto al contenido y a la redacción. Pero a mí me marea; si vos no me estuvieras haciendo preguntas yo capaz lo tendría que volver a leer 3 veces más después, para entenderlo. Porque lo estaría leyendo así y así, pero lo que pasa es que como vos me estás preguntando, bueno, ahí me hace repensar lo que ya leí”.

Belén logra reconocer, como lo había hecho previamente, que el término diseño en un sentido restringido refiere al trabajo empírico; pero inmediatamente dice no estar comprendiendo, a pesar de que el texto sea accesible, e imagina que si estuviera leyendo sola, sin que nadie le haga preguntas, tendría que leerlo más veces para entenderlo. Esto da cuenta, nuevamente, de la lectura superficial que realiza; si bien al inicio había comentado que necesita muchas lecturas para alcanzar la comprensión de un texto, lo relataba como su estrategia, mientras que ahora se muestra preocupada.

Sin embargo, regresa al párrafo en cuestión para reintentar comprenderlo. Lee la primera oración: “Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación (...)” y dice: “Claro, no debemos confundir el diseño, que es el trabajo de campo, con el proyecto, que es la primera etapa, la planificación. ¿Y por qué dice el informe o el proceso de investigación...? Falta que siga algo ahí, ¿o no?” La entrevistadora señala que no debemos confundir el diseño con: el proyecto, el informe o el proceso de investigación. Belén dice: “Ah con esas tres cosas no debemos confundirlo. Claro, yo leía: no debemos confundir el diseño con el proyecto (coma) y ahí era otra cosa para mí, y está todo junto en realidad”. Y concluye: “Entonces, tampoco debemos

confundir el diseño con el informe porque éste sería la comunicación de lo que se investigó. Y con el proceso tampoco, porque proceso es todo, y diseño es el trabajo de campo solamente... Al fin lo entendí".

Observaciones significativas:

- Belén formula muchas preguntas acerca de qué debe realizar y cómo hacerlo: “¿Por parte tengo que ir diciendo lo que pienso o por capítulo?”, “¿Tengo que ir mirando, o lo que me acuerde?”, “Me parece que es así, no sé” “¿Está bien?” “¿Te está sirviendo?”.

- La estudiante omite leer las notas al pie de página, excepto la N° 1 que la lee al finalizar la hoja porque pensó que era parte del texto.

- Llama “título” a un “subtítulo” y “ejemplos” a los nombres de las actividades, que no son ejemplos.

- Confunde tipos de actividades con etapas, cuando el autor ha sostenido la idea de que son clases de actividades que tienen un orden ideal pero el científico las lleva a cabo como puede, no necesariamente en ese orden.

- No se dirige a ver el Esquema 1.1 ni el Cuadro 1.1 cuando son mencionados al comienzo del texto. Cuando los encuentra posteriormente, no los lee en su totalidad (aunque reconoce que es información importante). No utiliza adecuadamente los recursos que incluye el texto para ayudarla a organizar la información.

- Aunque Belén expresa que necesita ir marcando las hojas al leer, subrayando o anotando al margen, durante esta lectura no lo realiza.

- En varias oportunidades (“Esto ya lo leí ¿lo leo de nuevo?, porque no me acuerdo” / “Ah, era el título. Me perdí, me perdí. Es como que vas leyendo, leyendo, leyendo, y te olvidás. Bah, yo me olvidé”/ “Acá está, ‘comunicación científica’, y eso que yo lo había leído antes... Y no me acordé”) se observan dificultades para mantener la información en la memoria a corto plazo; las técnicas que usa Belén no le sirven para crear al menos un registro de los datos más importantes. Posiblemente, la complejidad del contenido le impide lograrlo.

- Brinda interesante información general acerca de cómo lee, en qué momento del día, con cuánta anticipación a un parcial, cuánto tiempo le dedica, qué va realizando mientras lee y qué realiza en un momento posterior a la lectura (no utiliza el resumen, ni ninguna técnica para fijar lo leído). Hace hincapié en que necesita varias lecturas para alcanzar la comprensión de un texto y, aunque también sea trabajado en clases, siempre termina con dudas.

- Ofrece estas explicaciones procurando justificar su desempeño durante esta actividad (por ejemplo que no acostumbra a leer por la tarde, que se trata de una sola lectura cuando ella necesita de muchas más, o que el material no es de su interés) y demuestra claramente su preocupación al respecto cuando menciona: “Yo leo sola, acá tengo que prestar atención al texto, ponerme a leer el texto por primera vez, comentarte a vos oralmente lo que voy pensando... por más que vos seas eh, de igual a igual y te tenga confianza, yo te tengo que exponer a vos mis ideas, no es fácil ir diciendo qué estoy pensando...”. Fue necesario recordarle a la estudiante que obviamente es una situación atípica, ya que no suele leer frente a una persona a la que le va diciendo todo lo que va pensando, pero que lo importante es conocer cómo se maneja siempre al leer, por lo que intentaríamos que sea lo más natural posible. A partir de este momento, se observa un cambio en la actitud de Belén animándose a verbalizar sus ideas.

- La estudiante puede darse cuenta de que no está comprendiendo; en ocasiones espontáneamente y mayoritariamente a partir de interrogantes planteados por la entrevistadora, ya que Belén no tiende a efectuarse preguntas mientras lee. Por ejemplo, expresa: “Claro, yo leía esto pero nunca me pregunté

cuál era el sentido amplio. Ahí ni me sonó y lo seguí leyendo como diciendo ‘bueno, sí...’ ” / “Como vos me estás preguntando, bueno, ahí me hace repensar lo que ya leí”. Es decir, toma las preguntas y acepta los desequilibrios que se le presentan, intentando resolver el conflicto cognitivo. Tiende a releer el fragmento que le generó dificultad, no retrocede a párrafos anteriores ni busca otra estrategia.

- Se otorga un puntaje de 4 (en escala de 1 a 10) en la comprensión de este texto; la cual, supone, mejoraría con 2 o 3 lecturas más. Sin embargo, Belén no aclara qué es lo que haría de diferente en cada una de las lecturas. Lo que dice al respecto es que ella lee y relea el texto muchas veces, y no utiliza técnicas de elaboración de la información. En este sentido, llama la atención que conociendo las estrategias de estudio, según ella en mayor medida que alumnos de otras carreras, no las utilice; lo cual puede estar dando cuenta de una actitud de falta de compromiso, interés o responsabilidad hacia el estudio.

Análisis de Entrevista N° 3

Estudiante: Camila, 24 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Texto: Capítulo 7 “Diseños no experimentales de investigación” en “Metodología de la Investigación” 2° edición. 1998. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. Editorial: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Se presenta en material fotocopiado: Tapa, contratapa, índice, bibliografía, capítulo 7 completo.

- Camila no observa las partes del libro (tapa, contratapa, índice, etc.) sino que comienza en el “Capítulo 7. Diseños no experimentales de investigación”.

- En la primera hoja del capítulo omite leer “**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**” y el recuadro de “**SÍNTESIS**”, y comienza desde el primer subtítulo del capítulo, página 84. Camila expresa que habitualmente realiza lectura silenciosa, pero acepta la sugerencia de la entrevistadora de leer en voz alta.

- Luego de leer el primer párrafo, la alumna iba a continuar su lectura; por lo que la entrevistadora decide recordarle que debe ir diciendo lo que va pensando.

7.1 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL?

Es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, se trata de investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la *investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.* Como señala Kerlinger (1979, p. 116): “La investigación no experimental o *ex post-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones.” De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

En este primer párrafo, el autor decide resaltar con un cambio en la tipografía (letra cursiva) las dos ideas centrales. Camila dice: “Acá entendí que la investigación no experimental es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes”. La estudiante logró recuperar una de las ideas principales pero omitió la que expresa que los fenómenos son observados en su contexto natural. Así, la comprensión de este párrafo ha resultado incompleta. Además, en su verbalización, ha utilizado las mismas palabras que las expresadas en el texto.

- Prosigue con la lectura de los dos párrafos siguientes sin efectuar comentario sobre ellos.

En un experimento, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos. Esta situación consiste en recibir un tratamiento, condición o estímulo bajo determinadas circunstancias, para después realizar los efectos de la exposición o aplicación de dicho tratamiento o condición. Por decirlo de alguna manera, en un experimento se “construye” una realidad. En cambio, *en un estudio no experimental no se construye ninguna situación*, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo

sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

- Al encontrarse con un recuadro que lleva por título "Ejemplo" Camila decide omitirlo, argumentando que no lo lee porque "no es una idea principal". No utiliza este recurso que el autor incluye para favorecer la comprensión. Al continuar la lectura de los dos siguientes párrafos la estudiante dice: "Ah, sigue con lo que debe haber dicho en el ejemplo, pero bueno... no lo leí, así que no sé". La omisión del ejemplo le impidió la comprensión de los fragmentos siguientes pero la alumna decide ignorar este fallo y proseguir con la lectura, en vez de retroceder hasta el recuadro y leer el ejemplo; lo cual constituye un error de estrategia.

- Al leer: "En resumen, en un estudio no experimental los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección" Camila pregunta si puede "ir mirando" el texto para decir lo que entendió: "Dice que... en el estudio no experimental... ya pertenecían a un grupo o nivel determinado... de la variable independiente... por autoselección". Nuevamente la estudiante ha utilizado exactamente las mismas palabras que las expresadas por el autor, por lo que la entrevistadora pregunta: "¿Entonces?" buscando obtener un comentario propio de la alumna, pero ella sólo responde: "Eso... que ya pertenecían a un grupo seleccionado". No brinda información suficiente para corroborar si se ha producido la comprensión o no.

- Otra vez prosigue con la lectura de los dos párrafos siguientes sin brindar comentario sobre ellos:

Esta diferencia esencial genera distintas características entre la investigación experimental y la no experimental, que serán discutidas cuando se analicen comparativamente ambos enfoques. Para ello es necesario profundizar en los tipos de investigación no experimental.

La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

- Camila lee el ejemplo que ilustra la diferencia entre un experimento y un no experimento, por lo que la entrevistadora le pregunta por qué decidió leerlo; a lo que la estudiante responde: "Y, porque era cortito (rfe). No, porque está como más claro que el anterior... Experimento, tal cosa; y No experimental, tal otra".

Resulta confusa la explicación que brinda la alumna acerca de por qué decidió leer este ejemplo cuando había evitado leer el anterior. Quizás se deba a que en esta oportunidad se trata de un párrafo incluido dentro del cuerpo del texto, y no en un recuadro.

- La alumna lee el primer párrafo del segundo apartado: "7.2 ¿Cuáles son los tipos de diseño no experimentales?" y nuevamente no ofrece comentario alguno.

Distintos autores han adoptado diversos criterios para clasificar la investigación no experimental. Sin embargo, en este libro quisiéramos considerar la siguiente manera de clasificar dicha investigación: *por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan datos.*

El párrafo siguiente se encuentra resaltado con una letra de mayor tamaño y en negrita:

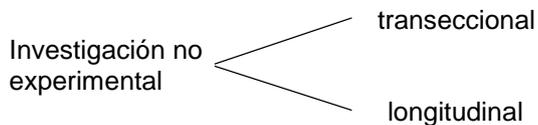
Tipos de diseños no experimentales de acuerdo con el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos (dimensión temporal)

Con su vista en el texto, verbaliza: “Bueno, dice que los tipos de diseños no experimentales son... o sea, de acuerdo con el número de momentos en el tiempo... en que se recolectan los datos”. Frente a un pedido de aclaración por parte de la entrevistadora, la estudiante continúa diciendo: “Claro, que en los diseños no experimentales se recolectan los datos en un número de momentos o puntos en el tiempo”.

La alumna intenta comentar lo leído, pero también en esta oportunidad utiliza las mismas palabras que las empleadas en el texto aunque modificando la sintaxis, por lo que tergiversa el sentido del mismo. No logra captar que el párrafo hace referencia a una clasificación de los diseños no experimentales según su dimensión temporal.

- Nuevamente Camila lee varios párrafos seguidos, sin efectuar comentarios:

En algunas ocasiones la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo. En estos casos el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*. Otras veces, en cambio, la investigación se centra en analizar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. En situaciones como ésta el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *longitudinal*. Dicho de otro modo, los diseños no experimentales se pueden clasificar en *transeccionales* y *longitudinales*.



La estudiante dice: “De acá entendí que los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales”. Repite textualmente la última oración. Frente a la pregunta, por parte de la entrevistadora, acerca de en qué consiste cada uno de ellos, Camila vuelve su vista hacia los párrafos en cuestión y comienza a decir: “Se centra en analizar... el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado... o la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo. Ese es el transversal o transeccional. Y el otro... se centra en estudiar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. El longitudinal”. Como se observa que nuevamente utiliza palabras textuales, se le recuerda lo siguiente: “Necesito que me vayas contando lo que vas entendiendo y lo que no, o si algo te hace ruido... Lo que vos vayas pensando”; a lo que la alumna responde: “Sí lo entiendo. Que el primero analiza el nivel de diversas variables en un momento dado o la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo, y el otro en cómo evolucionan o cambian las variables o las relaciones entre ellas”.

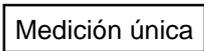
Resulta complejo reconocer en sus verbalizaciones si se ha producido la comprensión o si simplemente se refugia en la repetición literal de las palabras del autor.

En los siguientes párrafos Camila logra recuperar las ideas centrales, señaladas por el autor con letra cursiva, expresando: “Bueno, acá da ejemplos, pero lo importante es que los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único.

Por eso dice 'medición única'. Y acá dice que pueden abarcar varios grupos de personas, objetos o indicadores”.

7.2.1 Investigación transeccional o transversal

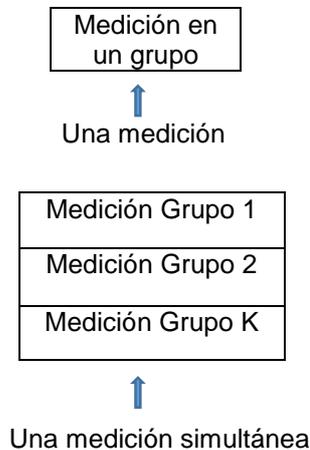
Los diseños de investigación transeccional o transversal *recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.* Es como tomar una fotografía de algo que sucede. Por ejemplo, investigar el número de empleados, desempleados y subempleados en una ciudad en cierto momento. O bien, determinar el nivel de escolaridad de los trabajadores de un sindicato, en un punto en el tiempo. O tal vez, analizar la relación entre la autoestima y el temor de logro en un grupo de atletas de pista (*en determinado momento*). O bien, analizar si hay diferencias en contenido sexual entre tres telenovelas que están exhibiéndose simultáneamente. Estos diseños pueden esquematizarse de la siguiente manera:



Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores. Por ejemplo, medir los niveles de aprovechamiento de grupos de primero, segundo y tercer año de instrucción básica o primaria. O tal vez medir la relación entre la autoestima y el temor de logro en atletas de deportes acuáticos, de raqueta y de pista. Pero siempre, la recolección de los datos es en un momento único.

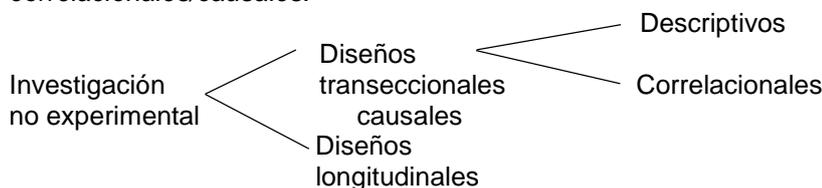
Sin embargo, la alumna vuelve a utilizar las mismas palabras que las expresadas en el texto y no intenta entender los ejemplos que, justamente, son los que permiten hacer más concreta una idea y alcanzar su comprensión.

- La estudiante omite leer lo siguiente:



- Al leer el esquema que continúa, Camila comenta: “Claro, acá divide a los diseños transeccionales en los descriptivos y los correlacionales causales”.

A su vez, los diseños transeccionales pueden dividirse en dos: descriptivos y correlacionales/causales.



Y anticipa: “Seguramente ahora los explique a cada uno, porque acá dice: ***Diseños transeccionales descriptivos***”.

- Finalmente, la entrevistadora decide preguntarle a Camila: “De lo que leíste hasta acá, ¿hay algo que te generó dudas?”; a lo que la joven responde: “No, es bastante claro lo que dice”. Sin embargo, al solicitarle que sintetice lo que estuvo leyendo, contesta: “Y... tendría que ir mirando... Pero era sobre los diseños no experimentales y cómo pueden ser. Tengo que volver a leer todo porque no me acuerdo (ríe). Si lo voy mirando, me voy acordando”.

La estudiante no logra recapitular la información leída; quizás llevó a cabo una lectura superficial que no le sirvió para alcanzar la comprensión total del texto, aunque refiera que éste no le ha resultado de gran complejidad.

Observaciones significativas:

- Camila espontáneamente tiende a seguir una lectura lineal, un párrafo después de otro, sin realizar comentarios; en ocasiones se le ha recordado la consigna de ir frenando para ir diciendo lo que piensa.

- Al momento de efectuar verbalizaciones la estudiante necesita seguir con su vista el fragmento en cuestión, y emplea las mismas palabras que las expresadas en el texto. Es decir, no logra parafrasear lo que lee a pesar de los intentos por parte de la entrevistadora por obtener algún comentario propio. No brinda información suficiente, por lo que resulta complejo corroborar si se ha producido la comprensión o si simplemente se refugia en la repetición literal de las palabras del autor.

- Omite leer recuadros de “síntesis”, “objetivos de aprendizaje”, y “ejemplo”. No utiliza estos recursos que el escritor incluye para favorecer la comprensión. Sí nota los cambios en la tipografía (letra cursiva, aumento de tamaño, negrita) con los que el autor resalta ideas centrales.

- Frente a un fallo en la comprensión de dos párrafos, ocasionado por la omisión de la lectura de un ejemplo, la alumna decide ignorarlo y seguir leyendo, en vez de retroceder hasta el mismo y leerlo; lo cual constituye un error de estrategia.

- La estudiante no se efectúa preguntas mientras lee, ni permite ser interpelada por la entrevistadora. Los desequilibrios son ignorados o negados al refugiarse en la repetición literal de lo dicho por el autor, sin producir por su parte ninguna reestructuración. Así, podemos decir que Camila se posiciona frente a un texto como “glosadora” ya que sus respuestas siempre son textuales, prevaleciendo la información leída por sobre los saberes previos que pudiera poseer, sin inferencias posibles. “Esta sumisión a la letra impide el pensar autónomo al repetir lo pensado-escrito por otro. De este modo el texto no puede ser interpretado sino sólo glosado” (Di Scala, Cantú; 2016).

- Camila no realiza marcas sobre el texto, como subrayado o anotaciones al margen. No emplea ninguna técnica que le permita organizar y recordar lo leído.

- La alumna expresa que el texto le resultó “bastante claro”; sin embargo, al solicitarle una breve síntesis de lo leído, refiere que tendría que volver a leer todo porque no lo recuerda. Esto da cuenta de la lectura superficial que ha realizado del material brindado.

Análisis de Entrevista N° 4

Estudiante: Graciela, 55 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Texto: Capítulo 7 “Diseños no experimentales de investigación” en “Metodología de la Investigación”; Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio; 1998; 2° edición, Editorial: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. Ciudad de México.

Se presenta en material fotocopiado: Tapa, contratapa, índice, bibliografía, capítulo 7 completo.

- La estudiante reconoce que la explicación del Profesor es muy valiosa y que logra comprenderla, pero hace hincapié en la importancia de la lectura de los textos, antes de cada clase (el docente anticipa la temática sobre la que se trabajará) y después de la misma (para retomar lo trabajado y no perderlo).

- Menciona estrategias que utiliza el docente: Realizar un “simulacro” de parcial, que los exámenes sean de a dos alumnos y con acceso a los materiales de clases. Y que, así y todo, si bien no desaprobó el primer parcial, el resultado no fue el esperado según lo que pensaba que había aprendido. Al finalizar la entrevista retoma ese tema, manifestando “yo me quedé con lo del parcial... Que pensé que lo entendía y después con el parcial me di cuenta que no, porque aprobé justo. Parece fácil pero hay cosas que si no te las planteás y te las preguntás como hicimos acá pensás que las entendés, pero en realidad no.” Esto evidencia la escasa actividad metacognitiva que ha presentado Graciela al momento de estudiar para el parcial de Investigación psicopedagógica, al no ir efectuando una evaluación de la propia comprensión durante la lectura de los textos.

- Sostiene que ésta es una materia que le genera complicaciones porque “tiene mucho que ver con lógica, y no es específica de nuestra carrera”. Habla, por ejemplo, de la dificultad que le suponen los diagramas. Esto se relaciona con lo que plantea Carlino acerca de que en las carreras de ciencias sociales o humanidades se utilizan textos científicos, elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad científica, o textos académicos derivados de dichos textos científicos; por lo que existe una falta de códigos compartidos entre los autores de los textos científicos y los lectores estudiantes, lo cual origina problemas de comprensión, ya que, al estar dirigidos a colegas (no a inexpertos sobre el tema) se dan por sobreentendidas ciertas cuestiones desconocidas por los estudiantes. De todas maneras, creemos que esto posiblemente suceda también, incluso en mayor medida, en todas las carreras. Además a los estudiantes universitarios se les exige leer de una manera muy diferente a la que están acostumbrados y con bibliografía también diferente, para lograr un cierto nivel de exigencia.

- Hace referencia a que, por ser una materia que conforma el plan de estudio de la Licenciatura, durante la formación terciaria deberían preparar mejor a los alumnos; y sugiere que en la Licenciatura la cátedra Investigación psicopedagógica sea semanal en vez de quincenal.

- Se presenta el material impreso: Tapa, contratapa, índice, bibliografía, capítulo 7 completo. La estudiante cuenta que cuando se enfrenta a un libro primero lo observa “por todos lados” y luego comienza a leer; sin embargo, en esta oportunidad sólo mira la tapa, abre el capítulo 7, hojea las tres

primeras páginas (83, 84 y 85) y comienza a leer en la página 86. No observó las hojas restantes del capítulo, la contratapa, ni el índice.

- Comienza a leer el apartado **“7.2 ¿CUÁLES SON LOS TIPOS DE DISEÑO NO EXPERIMENTALES?”**, salteándose el primer subtítulo: **“7.1 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL?”**. En los últimos minutos la entrevistadora marca este aspecto (E: estamos hablando de los tipos de diseños no experimentales, ¿y qué es una investigación no experimental?) para averiguar si la alumna poseía conocimientos previos sobre esto y por ese motivo había omitido leerlo; pero Graciela responde “ah no lo leí directamente” (a ese subtítulo) “la escuché nombrar -a la investigación no experimental- pero no sabía lo que era”. Por lo cual, comenzar a leer cuáles son los tipos de diseños no experimentales cuando aún no se conoce qué es la investigación no experimental, constituye un error de estrategia.

- Al leer: “Distintos autores han adoptado diversos criterios para clasificar la investigación no experimental. Sin embargo, en este libro quisiéramos considerar la siguiente manera de clasificar dicha investigación: *por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan datos.*” Dice: G: Y a mí me llamó la atención un dato que habían recolectado acá...

EXPERIMENTO	Hacer enojar intencionalmente a una persona para ver sus reacciones.
NO EXPERIMENTAL	Ver las reacciones de esa persona cuando llega enojada.

Por un lado, dice “tiene que ver con esto” sin explicar cuál es la conexión que encuentra, cuando en realidad no tiene relación el párrafo leído que se refiere a clasificar la investigación no experimental según su dimensión temporal, con el ejemplo de la página anterior, que intenta ilustrar la diferencia entre un experimento y una investigación donde no se hace un experimento.

Por otra parte, cuando lee el ejemplo no logra comprender que se trata de dos situaciones diferentes.

En vez de leer horizontalmente (EXPERIMENTO Hacer enojar intencionalmente a una persona para ver sus reacciones / NO EXPERIMENTAL Ver las reacciones de esa persona cuando llega enojada) lee verticalmente (EXPERIMENTO NO EXPERIMENTAL / Hacer enojar intencionalmente a una persona para ver sus reacciones “y” ver las reacciones de esa persona cuando llega enojada).

Dice “un experimento no experimental”, sin notar la contradicción. Tampoco nota la diferencia entre “hacer enojar intencionalmente...” o “...ver cuando ya llega enojada”, agrega una “y” lo cual confirma que Graciela ha interpretado que se trataba de una misma situación. Comente un error de coherencia, sin conciencia de ello.

Finalmente, sustituye la palabra “intencionalmente” por “internacionalmente”, sin notarlo.

- Graciela dice: “Siguiendo con esta parte que es, para mí, la que más aclara de qué se trata...”

Tipos de diseños no experimentales de acuerdo con el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos (dimensión temporal)

Al notar el cambio en la tipografía, interpreta correctamente que se trata de una información importante que el autor ha querido destacar.

- Cuando lee: “En algunas ocasiones la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo. En estos casos el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*”.

Se le dificultó leer “transeccional” y dice: “Me trabé, no sé si está bien.”

Graciela no se detiene ante su “me trabé, no sé si está bien”, no intenta volver a leer esa palabra que le generó confusión, sino que realiza una acción compensatoria: ignorar el error y continuar leyendo; quizás porque le pareció que esa palabra no es muy importante para la comprensión del texto, o quizás porque esperaba a ver si más adelante en el texto vuelve a aparecer.

Cuando continúa leyendo, la entrevistadora la interrumpe para preguntar: “¿Se entendió eso? ¿Cómo reaccionás frente a un ‘me trabé’?” A lo que Graciela responde: “A un ‘me trabé’ trato de retomar de qué está hablando. Por ejemplo, habla de que bajo este enfoque puede ser transversal o tran...transec...cional. O por ahí, en otro momento, yo buscaría qué es esa palabra en un diccionario o en Google.” Aquí la estudiante brinda dos acciones compensatorias diferentes a las que llevó a cabo frente al fallo: releer el contexto previo, o acudir a una fuente externa. La acción efectuada por la alumna se relaciona con un procesamiento superficial de la información.

- La entrevistadora percibe que Graciela al decir “habla de que bajo este enfoque puede ser transversal o transeccional” hace una entonación dividiendo ambos términos, por lo que le pregunta: “¿Son dos cosas diferentes transversal o transeccional?” A lo que la estudiante responde: “Para mí sí. No sé mucho cuál es la diferencia, pero son dos cosas diferentes.”

La alumna ha interpretado que esa “o” entre ambos términos significa “que puede ser o uno u otro” (conjunción disyuntiva de valor exclusivo), en vez de comprender que esa “o” une a dos términos que refieren a una misma cosa (conjunción disyuntiva de equivalencia denominativa).

Además, no toma en consideración que en la frase: “En estos casos el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*”, se habla de “el diseño”, en singular, por lo que los dos términos obligatoriamente harían referencia a ese diseño. Si el texto dijera “los diseños”, se justificaría pensar que transversal o transeccional harían referencia a dos diseños diferentes.

A continuación del párrafo leído anteriormente, prosigue: “Otras veces, en cambio, la investigación se centra en analizar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. En situaciones como ésta el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *longitudinal*. Dicho de otro modo, los diseños no experimentales se pueden clasificar en *transeccionales* y *longitudinales*.”

En este momento Graciela demuestra gran confusión, porque el término “transversal” queda excluido de la definición “los diseños no experimentales se pueden clasificar en *transeccionales* y *longitudinales*”. Recordemos que no había podido realizar la integración de los términos transeccional y transversal como iguales. La estudiante, entonces, formula una hipótesis en la que asocia el diseño transversal con el longitudinal: “Porque transversal yo lo veo como algo que va lineal... que va siempre longitudinal en el tiempo”.

La entrevistadora propone plasmar por escrito esta hipótesis formulada para luego poder corroborarla o refutarla. “E: Entonces, vos dividirías a los diseños de la investigación no experimental en: por un lado, el diseño longitudinal o transversal y, por otro lado, el transeccional.” Graciela afirma que así es como ella lo entiende.

Decide volver a leer: “En algunas ocasiones la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre un conjunto

de variables en un punto en el tiempo. En estos casos el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*".

Graciela dice: "Ves que el transversal me da que está todo en el tiempo, o sea que, si bien se han tomado variables, se han tomado en un tiempo determinado o que se ha ido siguiendo esa variable a lo largo del tiempo. Por eso es que lo veo como longitudinal."

Continúa leyendo: "Otras veces, en cambio, la investigación se centra en analizar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. En situaciones como ésta el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *longitudinal*."

Graciela dice: "O sea que a su vez está diciendo que... este longitudinal va estudiando cómo ha ido evolucionando en el tiempo..."

Aquí sucede que, como Graciela había relacionado el diseño transversal con el longitudinal, une las ideas de ambos párrafos para justificar su hipótesis. Al leer el primero, referido al diseño transversal, incorpora la idea perteneciente al longitudinal, cuando hace referencia al seguimiento de las variables en su cambio o evolución. Y al explicar el siguiente párrafo, perteneciente al diseño longitudinal, agrega el conector "a su vez", indicando que se está hablando sobre lo mismo, ampliando la idea; cuando en realidad el texto dice "otras veces, en cambio," haciendo referencia claramente a dos estudios diferentes.

Al notar esto la entrevistadora le pregunta: "Entonces ¿cuál sería la diferencia entre los diseños?", a lo que Graciela responde: "Ninguna. Es lo mismo el transversal que el longitudinal." Reafirmando su hipótesis, sin cuestionarla.

Para simplificar lo expuesto en el ítem anterior: Graciela no alcanza la comprensión de la clasificación de los diseños no experimentales debido a que:

- a) interpreta la letra "o" en un sentido excluyente, y omite que se hablaba de "el diseño" en singular, lo cual la llevó a pensar que los términos transversal y transeccional corresponden a dos diseños diferentes;
- b) asocia el diseño longitudinal con el transversal, quedando por otro lado el transeccional, según la división que había realizado de ambos términos;
- c) no tiene en cuenta la estructura del texto, en cuanto al tema que plantea cada párrafo (el primero anuncia que la clasificación de la investigación no experimental se realizará por su dimensión temporal, es decir por el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos; luego se destaca en negrita esta misma idea; el tercer párrafo explica el diseño transversal o transeccional, mientras el cuarto refiere al diseño longitudinal; para finalmente el último párrafo concluir con que los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales), ya que relaciona el diseño transversal (explicado en el tercer párrafo) con el longitudinal (perteneciente al cuarto) sin considerar los conectores utilizados para diferenciarlos ("en algunas ocasiones" / "otras veces, en cambio");
- d) no logra reconocer que la diferencia entre ambos diseños radica en que el transversal o transeccional analiza las variables en un punto en el tiempo, mientras que el longitudinal estudia cómo evolucionan o cambian las variables.

Al aceptar la sugerencia de la entrevistadora de volver a leer el párrafo que menciona el diseño *transversal* o *transeccional*, logra darse cuenta de la equivalencia denominativa y reformula su concepción anterior. Expresa: “este transversal es lo mismo que el transeccional. O sea que esta ‘o’ sería ‘y’ o ‘y/o’”... “ahora sé que me está diciendo lo mismo, que es blanco o clarito”.

- Culmina recapitulando espontáneamente la información leída: “Lo que me quedó de esto que leí es que los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales. Todo lo anterior es para decirme esto, según creo yo”.

Omite rescatar que esta clasificación es de acuerdo a su dimensión temporal o al número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos (si bien, anteriormente había reconocido, por el cambio en la tipografía, que se trataba de una información importante que el autor había querido destacar, no la incluye en su consideración final).

- Como Graciela no concluye explicando en qué se centran los diseños transeccionales y longitudinales, la entrevistadora decide preguntarle ¿cuál es la diferencia entre ambos?, para averiguar si había sido comprendido. La estudiante responde “No sé... Voy a seguir leyendo porque me va a explicar cada uno”.

Con la información ya brindada por el autor, Graciela debería haber podido contestar esa pregunta. Sin embargo, realiza la acción compensatoria de ignorar el fallo en la comprensión y continuar leyendo. Constituye un error de estrategia.

- Al leer el primer párrafo del subtítulo **7.2.1 Investigación transeccional o transversal**: “Los diseños de investigación transeccional o transversal *recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables*, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Por ejemplo, investigar el número de empleados, desempleados y subempleados en una ciudad en cierto momento. O bien, determinar el nivel de escolaridad de los trabajadores de un sindicato, en un punto en el tiempo. O tal vez, analizar la relación entre la autoestima y el temor de logro en un grupo de atletas de pista (en determinado momento). O bien, analizar si hay diferencias en contenido sexual entre tres telenovelas que están exhibiéndose simultáneamente. Estos diseños pueden esquematizarse de la siguiente manera: Medición única”

Graciela atisba que la diferencia con el diseño longitudinal consiste en que éste irá “analizando en varios tiempos” mientras que el transeccional “lo hace en un tiempo determinado”. Y continúa: “Me dice que es una medición única, es como que toma partes, toma parcialmente en un momento dado y en un lugar determinado. No es que lo hace generalizado. Es una medición única, hoy fue y dijo: ¿cuántos empleados hay?”

Logra comprender que el diseño transeccional consiste en recolectar los datos en un tiempo único; pero deja de lado la otra idea central, la cual expresa el propósito de dicho diseño, que es describir variables. El autor ha recurrido al uso de la letra cursiva para destacar las dos ideas centrales del párrafo, pero la estudiante sólo ha tomado en cuenta una de ellas e incluido un ejemplo. La comprensión de lo expresado en este párrafo es incompleta.

Por otra parte, quedan dudas acerca de a qué se refiere la estudiante con que “toma partes, toma parcialmente...no es que lo hace generalizado...”.

- Al hablar el texto de que los diseños transeccionales “*pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores... pero siempre, la recolección de los datos es en un momento único.*” Graciela expresa: “O sea, más allá de que tomó tres grupos, lo hizo siempre al mismo tiempo y no fue otra vez a hacerlo. Lo hizo en una única vez a los tres grupos, en el mismo momento.”

La entrevistadora percibe que la estudiante utiliza las expresiones “al mismo tiempo / en el mismo momento”, por lo que decide preguntar: Al decir el texto “en un momento único” ¿significa que es en el mismo momento, en el mismo día y mismo horario? ¿Eso significa “un momento único”? A lo que Graciela confirma que efectivamente a eso se refería. La entrevistadora entonces pregunta: ¿O significa que es una única medición, que se toma en un momento? Y brinda un ejemplo. Luego de esto Graciela concluye que la medición no necesariamente debe hacerse a los tres grupos en el mismo momento, todas al mismo tiempo.

- A su vez, *los diseños transeccionales pueden dividirse en dos: descriptivos y correlacionales/causales.* Al leer esta oración, cambia la palabra “correlacionales” por “correlaciones” sin notarlo, y agrega una “o” en el lugar de la barra entre los términos correlacionales/causales. Graciela dice: “No está la O, pero la puse yo porque entiendo que se dice de una forma u otra. Antes no lo sabía y ahora la meto en todos lados”.

Se produce un nuevo fallo de comprensión. No es como expresa la estudiante, que se dice de una forma u otra, sino que abarca las dos situaciones: correlacionales y causales.

- Al leer: **Diseños transeccionales descriptivos** “*Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables.* El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas.” Graciela no efectúa ningún comentario sobre este párrafo (el cual es muy importante ya que plantea el objetivo de los diseños transeccionales descriptivos: medir y describir variables).

Al continuar leyendo: “Los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos (...)” interrumpe la lectura antes de finalizar la oración, mostrándose pensativa, por lo que la entrevistadora le pregunta si logró entenderlo; a lo que responde: “Sí. Por ejemplo, vos ahora estarías haciendo una investigación transeccional sobre una persona y no te interesan muchos aspectos de mí; te interesa comprensión lectora sobre este tema, no todo el panorama de mi persona.”

Lo que sucedió aquí es que en vez de leer “nos presentan un panorama...”, leyó “no presentan un panorama...” e interpretó que los estudios transeccionales se centran en un aspecto, (variable comprensión lectora) y no en todo el “panorama” de la persona.

Así se origina un importante fallo en la comprensión debido a la incorrecta lectura de una palabra que modifica el sentido del párrafo. Se evidencia, nuevamente, el procesamiento superficial que realiza la estudiante.

En relación a lo mencionado por Graciela: “te interesa comprensión lectora sobre este tema, no todo el panorama de mi persona”, nos preguntamos si tendrá relación con lo expresado anteriormente por ella:

“toma partes, toma parcialmente...no es que lo hace generalizado...”. Posiblemente esté activando algún conocimiento previo que resulta inadecuado para la comprensión de lo leído.

- Graciela utiliza un ejemplo brindado por la entrevistadora para explicar el siguiente párrafo: “En ciertas ocasiones, el investigador pretende hacer descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores (esto es, en más de un grupo). Por ejemplo, un investigador que deseara describir el nivel de empleo en tres ciudades.”

Graciela explica: “Si acá el ejemplo fuese en tres personas, en tres compañeras más, vos ahí podrías hacer una comparación. A eso se refiere.” Y continúa leyendo:

“En este tipo de diseños queda claro que ni siquiera cabe la noción de manipulación puesto que cada variable se trata individualmente, no se vinculan variables.”

Graciela expresa: “Claro, por ejemplo a vos no sé si te va a servir cómo pensemos las tres sino cómo reacciona cada una; lo vas a hacer individualmente y después a lo mejor puedas sacar una idea global pero puntualmente en este tipo de investigaciones no te serviría las tres a la vez, porque dice que no se vinculan las variables.”

La estudiante deja afuera la idea de que en los diseños transeccionales descriptivos no cabe la noción de manipulación, y se queda con la segunda parte que es el por qué o a qué se debe esa afirmación: “cada variable se trata individualmente” (creemos que por variable Graciela entiende cada persona entrevistada, ya que dice “no sé si te va a servir cómo pensemos las tres sino cómo reacciona cada una, lo vas a tomar individualmente”) y “no se vinculan variables” (interpreta que no se comparan las entrevistas, ya que dice “después a lo mejor puedas sacar una idea global...pero no te serviría las tres a la vez porque dice que no se vinculan las variables”). Es decir: la alumna confunde variables con casos estudiados; o sea, tratar cada variable individualmente lo confunde con entrevistar cada persona individualmente.

Claramente aquí estamos frente a una falla importante de comprensión. Otorga al párrafo un sentido muy deformado del que en realidad posee. Cabe mencionar que, al momento de la entrevista, los alumnos ya habían estudiado los diseños de investigación experimentales en los que las variables son manipuladas, por lo que debería haber activado esos conocimientos previos para la comprensión de este párrafo.

- Al leer: **Diseños transeccionales correlacionales** “*Estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado.* Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus *relaciones*, sean éstas puramente *correlacionales* o *relaciones causales*. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado.” Graciela nuevamente no ofrece ningún comentario sobre este párrafo (el cual es muy relevante ya que plantea el objetivo de los diseños transeccionales correlacionales: medir y describir la relación entre variables)

Al continuar leyendo: La diferencia entre los diseños transeccionales descriptivos y los correlacionales causales puede expresarse gráficamente de la siguiente manera:

Descriptivos

Se mide y describe variable (X_1)
 Se mide y describe variable (X_2)
 Se mide y describe variable (X_k)

Correlaciones/causales

Se mide y describe relación (X_1-X_2)
 Se mide y describe relación (X_1-X_3)
 Se mide y describe relación (X_k-X_{k+1})

Graciela se queda en silencio, observando los recuadros y dice: "Uh ya cuando empieza esto... con las X... no me gusta. Yo leer todo bien, pero estos signos..."

Omite leer los títulos: "**Descriptivos**" y "**Correlaciones/causales**". Lee lo siguiente:

"Se mide y describe variable" (omite leer X_1). "Se mide y describe variable" (omite leer X_2). "Se mide y describe variable" (omite leer X_k).

Graciela expresa que no está entendiendo. La entrevistadora la orienta diciéndole que arriba están los títulos. El recuadro que leyó pertenece a los descriptivos; y el de al lado, a los correlacionales.

Entonces lee: "**Correlaciones/causales**". "Se mide y describe..."

Interrumpe la lectura, omite leer "relación (X_1-X_2)" y las dos siguientes oraciones, y expresa: "Me está diciendo lo mismo..." "Acá tengo un conflicto cognitivo".

La entrevistadora sugiere que vuelva a leer el primer recuadro, perteneciente a los diseños transeccionales descriptivos y nuevamente Graciela omite leer la simbología entre paréntesis.

La estudiante no busca otra estrategia para lograr la comprensión, por lo que la entrevistadora realiza un señalamiento: "Lo que está entre paréntesis no lo leés".

A lo que Graciela responde: "No, porque no lo entiendo. Y acá en el otro cuadrado, en las correlaciones causales, me vuelve a decir lo mismo".

La entrevistadora nuevamente señala que no dice lo mismo, sino que no está leyendo todo; y propone volver a leer una oración que la estudiante no había logrado comprender:

"Los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinado momento." (Pág.88)

Y aclara: "O sea, describen el estado de una o más variables..."

En este momento, Graciela se entusiasma a continuar con la lectura: "A ver, ya creo entender..." y vuelve al recuadro de los diseños descriptivos.

Graciela expresa: "La X viene a ser la persona o la variable..." Aquí corroboramos lo que sospechamos anteriormente: la estudiante entiende que la variable es la persona entrevistada.

La entrevistadora pregunta qué significan los subíndices. A lo que Graciela responde: "un grupo, una persona, o un momento... No". La estudiante toma estas palabras de la oración releída previamente, pero inmediatamente reconoce que no es eso a lo que refieren los subíndices y vuelve a desanimarse.

La entrevistadora opta por leer en voz alta el recuadro: "Se mide y describe la variable X_1 ; se mide y describe la variable X_2 ..."

En ese momento, al escuchar leer a otra persona, Graciela puede procesarlo de otra manera: "Ah...para ponerlo con un ejemplo, sería como que vos además de medirme la comprensión lectora me estarías midiendo conocimientos previos... o mi actitud frente a la materia".

La entrevistadora sintetiza: "Mido y describo la variable 1, que es comprensión; mido y describo la variable 2, que es conocimientos previos; etc. Sólo medir y describir cada variable individualmente", y pregunta: "¿Pero qué pasa con los correlaciones/causales?"

Graciela responde: “Ahí ya se juntan las dos”. Lee el recuadro correspondiente: “Se mide y se describe la variable 1 y la variable 2”. Esta vez, a diferencia del intento anterior, puede leer $(X_1 - X_2)$, pero vuelve a omitir la palabra “relación”.

Nuevamente la entrevistadora debe pedirle que vuelva a leer. Recién en esta ocasión lee: “Se mide y se describe relación...” y expresa: “Ah no había leído la palabra ‘relación’, para mí decía lo mismo.”

Para averiguar si la estudiante había alcanzado la comprensión, se le pregunta: “entonces ¿cuál es la diferencia entre ambos?” A lo que Graciela responde correctamente: “Que en los descriptivos medís y describís, y en los correlacionales las relacionás a las variables”.

Sintetizando lo expuesto en el ítem anterior:

a) La estudiante lee ambos párrafos que explican los diseños transeccionales descriptivos y los transeccionales correlacionales/causales, sin poder efectuar ningún comentario sobre los mismos. Es decir, realiza una lectura superficial, sin llegar a captar el sentido.

b) Las ideas centrales expresadas en esos párrafos que no pudo comprender, luego fueron expresadas gráficamente; lo cual le significó una dificultad aún mayor en relación a la simbología empleada por el autor, ya que no entendía lo que significa X_1 ; X_2 ; $(X_1 - X_2)$; $X_1 \text{ — } X_2$; $X_1 \longrightarrow X_2$.

c) Lo más significativo es que no sólo no entendía los símbolos sino que directamente no los leía. Se la indujo reiteradas veces a que volviera a leer, y nuevamente omitía los símbolos y hasta la palabra “relación”. La estudiante brinda una explicación para esto: “Es la negación a entender. Cuando vi las X te dije: ‘acá ya no... esto no entiendo, hasta acá llegué...’ y se ve que las anulé completamente; yo veía que decía todo lo mismo y no entendía nada. Igual que con la palabra ‘relación’ mi cerebro no la veía directamente; vos me decías que vuelva a leer y yo no la veía”.

Si la estudiante hubiera leído silenciosamente, hubiésemos concluido que no alcanzó la comprensión pero habríamos desconocido lo que omitía al leer.

d) Ha sido evidente el cambio de actitud que se produjo en Graciela al enfrentarse a la simbología, su motivación decayó notablemente. Ella lo llamó “negación a entender”, se enfrentó con algo que no entendía y se dijo a sí misma “hasta acá llegué”. Fueron necesarias las intervenciones de la entrevistadora para que la estudiante continuara esforzándose en comprender. Por lo que se infiere que, de haber estado sola, la alumna en este momento habría interrumpido la lectura resignándose a no comprenderlo.

e) Pudimos evidenciar cómo se presenta y resuelve un conflicto cognitivo. Frente a un desafío, una situación contradictoria entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos, se produce un desequilibrio cognitivo, que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad, generando una reconceptualización o cambio conceptual.

- Debajo de los recuadros “Descriptivos” y “Correlaciones/causales”, respectivamente, continúa:

Tiempo único

El interés es cada variable
Tomada individualmente

X_1

X_2

X_3

Tiempo único

El interés es la relación entre variables
sea correlación;

X_1 — X_2

X_1 — X_3

X_2 — X_3

o bien relación causal:

X_1 \longrightarrow X_2

X_1 \longrightarrow X_3

X_2 \longrightarrow X_3

Graciela lee solamente el texto, vuelve a omitir leer la simbología: “El interés es cada variable tomada individualmente” “El interés es la relación entre variables, sea correlación o bien relación causal”.

Y realiza la siguiente inferencia: “Una relación causal puede ser lo de recién: ¿por qué no entendí este cuadrito?, porque me negué.” Al preguntarle la entrevistadora cómo sería la correlación, Graciela responde: “No sé... veo lo mismo que lo de recién... X_1 con X_2 ; X_1 con X_3 ... Sólo falta la punta de la flecha, pero dice lo mismo.” No logra interpretar los símbolos de unión utilizados por el autor: “ — ” para decir que hay relación entre las variables y “ \longrightarrow ” que implica causa-efecto.

La estudiante nuevamente utiliza la estrategia de evadir la falla de comprensión y continuar leyendo para ver si se resuelve el enigma. Lee el párrafo siguiente: “Por lo tanto, *los diseños correlacionales/causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pueden pretender analizar relaciones de causalidad.* Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en hipótesis correlacionales y cuando buscan evaluar relaciones causales, se basan en hipótesis causales.”

Relee este párrafo dos veces más, y luego dice: “No sé, no encuentro la diferencia. Correlacionales o causales es lo mismo”.

Así se evidencia que Graciela, si bien conoce qué es una relación causal (seguramente ha activado sus conocimientos previos), no alcanza a comprender que hay también diseños que sólo establecen la relación entre variables pero sin precisar un sentido de causalidad; es decir que puede haber correlación sin que haya causalidad.

- La entrevistadora nota la fatiga en la estudiante por lo que le propone interrumpir la lectura, y finaliza haciendo mención al hecho de que ha comenzado la lectura del capítulo desde el apartado “**7.2 ¿CUÁLES SON LOS TIPOS DE DISEÑO NO EXPERIMENTALES?**”, salteándose el primer subtítulo: “**7.1 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL?**”. Esto ya ha sido analizado anteriormente.

Observaciones significativas:

- Graciela expresa que siempre realiza una observación del material antes de disponerse a leer; sin embargo, en esta oportunidad sólo mira la tapa y abre el capítulo 7. No observó las hojas restantes del capítulo, la contratapa, ni el índice.
- No comienza la lectura del capítulo desde el inicio, sino desde el segundo apartado, a pesar de que los subtítulos están numerados e indica un orden lógico que hay que seguir para su debida comprensión.
- Realiza anticipaciones: “acá me va a hablar de tal cosa y después me va explicar esto... acá me va a dar ejemplos de lo que me dijo recién...”
- No lee los ejemplos cuando cree haber entendido la idea, o lee únicamente los dos primeros.
- Comete algunas fallas de decodificación al leer: sustituye palabras similares sin notarlo, omite signos de puntuación como comas y puntos juntando o separando arbitrariamente las frases.
- No realiza marcas sobre el texto, como resaltar ideas centrales o escribir palabra clave al lado de cada párrafo, ni fuera del mismo registrando de forma escrita la información principal.
- Graciela no tiende a efectuarse preguntas mientras lee, pero al ser interpelada por la entrevistadora es capaz de producir respuestas según lo que consideró haber entendido. Cuando logra detectar un fallo de comprensión muy significativo tiende a desmotivarse porque carece de recursos estratégicos para solucionarlo y podemos inferir que, si no hubiese alguien orientándola con preguntas y señalamientos, en ese momento posiblemente opte por interrumpir la lectura. Sin embargo, con asistencia, toma las preguntas y acepta los desequilibrios que se le presentan, intentando resolver el conflicto cognitivo.
- En ocasiones realiza espontánea y verbalmente una recapitulación de la información, aunque suele dejar ideas centrales sin retomar.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo hemos realizado un estudio exploratorio orientado a describir el proceso de comprensión lectora que llevan a cabo algunos estudiantes que cursan el primer año de la carrera Lic. en Psicopedagogía de la U.N.V.M. durante el año 2016 (la cual requiere titulación previa de Nivel Superior), en relación a dos textos de Metodología de la investigación.

Tal como fue mencionado en el desarrollo del marco teórico, nuestra postura se sustenta en el modelo interactivo (acorde a los postulados del constructivismo) enfocándonos en la interacción que se construye entre el texto y el lector, quien activamente aporta sus conocimientos previos a la información decodificada del escrito. En este intercambio de predicción y verificación de hipótesis se produce la comprensión. Es decir, entendemos la comprensión como una construcción de significados.

La estructura lógica del texto, con su coherencia y cohesión, favorece su comprensión; pero lo que le posibilita al lector deducir el sentido dependerá en gran medida de sus conocimientos sobre el tema y de las estrategias de lectura que utilice. Joseph Conrad ha expresado: “El autor sólo escribe la mitad del libro y de la otra mitad debe ocuparse el lector” Esta segunda mitad es la que motiva nuestro trabajo.

Hacemos hincapié en conocer las estrategias que se ponen en juego durante el proceso de lectura debido a que es el momento en donde se concentra el mayor esfuerzo cognitivo por parte del estudiante; las cuales se relacionan con las actividades de formular predicciones, plantearse preguntas, realizar inferencias, recapitular información y vincularla con conocimientos previos, resumir ideas centrales, controlar el proceso de comprensión, entre otras.

A partir de un análisis cualitativo del reporte verbal que han ido efectuando las cuatro estudiantes entrevistadas al momento de leer (quienes fueron expresando en voz alta sus pensamientos) fue posible conocer las estrategias de lectura que ponen en práctica, determinar el modo en que vinculan sus conocimientos previos con la información que el texto proporciona, describir las anticipaciones, preguntas e inferencias que elaboran, y caracterizar las dificultades que presentan para comprender este tipo de textos.

Comenzaremos considerando un aspecto crucial para alcanzar la comprensión lectora: el papel que desempeñan los conocimientos previos. Este conjunto de ideas o saberes que ya posee la persona en sus esquemas cognitivos, funcionará como anclaje para ligar la nueva información leída.

Para alcanzar la comprensión es esperable que el lector active y utilice de manera autónoma los datos almacenados en su memoria de largo plazo logrando completar la información no explicitada por el autor y facilitando la integración de nuevos conocimientos a los ya existentes, en un proceso de mutuo reajuste entre asimilación y acomodación. Sin embargo, suele ocurrir que los conocimientos previos generen obstáculos para la comprensión.

Las estudiantes entrevistadas mencionan que durante el último año de la carrera de Psicopedagogía han cursado “Metodología de la investigación” y coinciden en afirmar que los contenidos trabajados no presentaban la complejidad que sí poseen los ofrecidos en la materia “Investigación psicopedagógica” – espacio curricular donde se trabajan textos de Metodología-. Evalúan que en el Nivel Terciario se debería preparar mejor a los alumnos en esta área considerando que luego será una asignatura de la Licenciatura.

Esto hace suponer que posiblemente sus conocimientos previos sobre la temática resulten insuficientes para alcanzar la comprensión de los textos seleccionados.

En el mismo sentido, comentan que presentan dificultades en relación a los términos muy técnicos los cuales dicen no manejar tanto porque no es una materia específica de la carrera. Precisamente uno de los obstáculos a la hora de comprender este tipo de textos es que la experiencia de los estudiantes resulta incompleta e incluso errónea para la construcción de algunos conceptos científicos, porque éstos se alejan de la realidad más concreta y conllevan otro nivel de complejidad y mayor abstracción.

Las alumnas han realizado algunas inferencias al intentar deducir el significado de estos términos específicos de Metodología de la Investigación a partir de las pistas o indicios que ofrecía el contexto. Pero, al carecer de los saberes previos necesarios, presentaron serias dificultades para comprender los conceptos: proceso, proyecto, diseño -en sentido amplio y restringido-, variable, transversal, transeccional, longitudinal.

Durante las lecturas efectuadas en este estudio, son escasos los momentos en los que se pone de manifiesto que las estudiantes hayan recurrido a recuperar ideas o saberes previos de la disciplina. Daba la impresión que se trataba de la primera vez que leían sobre esas temáticas. Excepto en el caso de una de ellas que, al leer el texto de Echevarría, iba explicando a qué se refería cada actividad del Proceso de investigación apenas leía sus nombres, basándose en lo estudiado en el Terciario.

Puntualmente en esta alumna se observó que sus conocimientos previos se mantenían muy estables y resistentes al cambio, ejerciendo una potente influencia que limitaba considerablemente la comprensión. Una importante cantidad de ideas planteadas por el autor era acomodada por ella para que coincidiera con su esquema previo, desestimando la nueva información. Ello se evidencia en algunos comentarios que, aunque fueran correctos, no guardaban relación con lo expresado en esos párrafos (es decir, activaba saberes que no eran pertinentes para lo que estaba leyendo) y en numerosas deformaciones de sentido. Así, la impronta de sus conocimientos previos ha sido tan fuerte que no llegó a producirse un cambio conceptual.

El término “cambio conceptual” no ha sido desarrollado en el marco teórico del presente trabajo porque constituye un aspecto emergente que no fue previsto, sino que surgió de los datos. Es un concepto complejo ya que existen distintas acepciones en relación con él. Mahmud y Gutiérrez (2010) expresan: “La mayoría de los investigadores concuerdan en describir el cambio conceptual como un proceso de aprendizaje donde el estudiante modifica sus concepciones sobre un fenómeno o principio mediante la reestructuración o integración de la nueva información en sus esquemas mentales preexistentes”. También, citando a Posner (1982), hacen mención al modelo de cambio conceptual fundamentado en las nociones de asimilación, acomodación y de desequilibrio de la teoría de Piaget, que postula que el cambio se produce por la presencia de conflictos cognitivos. Siguiendo con la perspectiva constructivista propugnada, consideramos que la noción de cambio conceptual alude al resultado y al proceso gradual de transformación de los conocimientos que ya se poseen para alcanzar su reorganización en una nueva estructura de conocimiento.

Como decíamos anteriormente, para alcanzar el éxito en la comprensión lectora no basta solamente con poseer y activar pertinentemente los conocimientos previos sobre el tema sino que también es necesario poner en juego una serie de estrategias durante el momento de lectura, las cuales variarán de acuerdo a la modalidad singular de cada lector y en función de lo que cada texto ofrezca.

A continuación, comentaremos lo observado en relación a las estrategias utilizadas por las estudiantes entrevistadas.

Las anticipaciones son predicciones que realiza el lector acerca de la información que el texto podría ofrecerle. Se espera que el sujeto comience a producirlas inmediatamente al tomar contacto con el escrito y que continúen apareciendo a lo largo de la lectura.

Cada capítulo que se le solicitó leer a las estudiantes fue acompañado por la respectiva tapa, contratapa, prólogo, índice y bibliografía del libro. Consideramos que la observación del material completo antes de comenzar a leer es muy favorable para obtener una primera información acerca del texto, localizar sus partes y elaborar hipótesis acerca de qué se puede encontrar en el mismo basándose en datos que aportan el soporte textual, superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos; en este momento pueden surgir preguntas interesantes que guíen la lectura al intentar responderlas. Para lograr formular predicciones es necesario que el lector recurra a su reservorio lingüístico y cultural y a sus esquemas previos.

Las alumnas entrevistadas comenzaron a leer directamente desde el título del capítulo solicitado, sin observar las demás partes, y han expresado que esto es lo que realizan habitualmente con todos los libros. Solamente una estudiante cuenta que cuando se enfrenta a un libro primero lo observa “por todos lados” y luego comienza a leer, sin embargo en esta oportunidad sólo miró la tapa, abrió el capítulo solicitado, hojeó las tres primeras páginas y comenzó a leer el segundo subtítulo; es decir no miró las hojas restantes del capítulo, la contratapa, ni el índice.

Esta modalidad de acercamiento al texto da cuenta de una escasa capacidad de planeamiento y de organización del material. Difícilmente podrá constituirse así un escenario factible para la activación de saberes previos referidos a la temática y para el surgimiento de predicciones en relación a la información que brindará el escrito. No hemos obtenido ningún comentario por parte de las estudiantes que sugiera que hayan formulado anticipaciones al momento de comenzar la lectura.

Por el contrario, sí contamos con el registro de verbalizaciones que indican anticipaciones durante la lectura, acerca de lo que vendrá en el texto. A medida que leían anticipaban lo que el autor iba a plantear a continuación, mayormente esperaban que más adelante se explicara o ampliara un concepto (“acá me va a hablar de...”, “ahora va a explicar esto”, “voy a seguir leyendo porque me va a explicar cada uno de estos cuadritos”). En ocasiones eran acertadas, pero otras veces la información ya había sido brindada y, debido a un fallo en la comprensión (no registrado como tal por parte de las alumnas), continuaban la lectura esperando que se resolviera el enigma.

En este sentido, debemos mencionar que juegan un papel importante las preguntas que cada lector sea capaz de formular en una especie de diálogo interior con el texto y consigo mismo. Es decir, el éxito en el proceso de comprensión lectora depende, en gran medida, de que nos hagamos preguntas para comprender y otras para pensar cómo estamos comprendiendo.

En el primer caso, las autopreguntas para comprender se orientan a buscar la cohesión y la coherencia del texto. Lo esperable es que el lector, desde el momento en el que toma contacto con el escrito, formule preguntas: acerca de la estructura lógica del texto, a partir de la información que proporcionan los títulos y subtítulos, sobre el significado de ciertas palabras y expresiones según el contexto, que se pregunte a qué le recuerda lo que está leyendo y qué conclusiones puede sacar de

ello. En términos generales, las estudiantes entrevistadas no han producido estas preguntas espontáneamente, o al menos no las explicitaron en sus comentarios.

Por otra parte, las autopreguntas que persiguen que el lector conozca si está comprendiendo se basan en el control, la supervisión y la autorregulación. Son esenciales en la toma de decisiones durante la lectura, para reparar fallos y adquirir una comprensión más profunda del texto. Es esperable que el sujeto se pregunte si tiene sentido lo que acaba de leer, si debe parar la lectura para entender lo que está leyendo, si está siendo capaz de establecer conexiones entre los diferentes conceptos, si tiene suficiente información para obtener conclusiones, si sus anticipaciones encuentran efectivamente verificación en el texto o debe sustituirlas por otras; en definitiva, se trata de autopreguntas que le permitan al lector valorar su actividad de comprensión.

Lo anteriormente dicho se encuadra dentro de las estrategias metacognitivas. Según lo analizado, las estudiantes entrevistadas presentan una escasa actividad metacognitiva. En ello pretendemos realizar especial hincapié, debido a la importancia que tiene para la comprensión. Si bien este estudio es cualitativo, dicho aspecto se ha observado en la totalidad de los casos, lo que nos lleva a preguntarnos qué sucedería si se realizara una investigación con una muestra más amplia.

En la consigna brindada a las alumnas se explicitan dos acciones que deben realizar, las cuales forman parte de las estrategias metacognitivas. Una de ellas es la de detener la lectura, al finalizar cada párrafo o cuando lo consideren pertinente. Y consiguientemente, brindar un comentario sobre lo leído. Sería interesante conocer si cuando leen habitualmente van realizando estos altos en la lectura y parafraseando lo leído, o si por el contrario, realizan toda la lectura seguidamente, sin detenerse para regular la comprensión.

Controlar la actividad de lectura es posible a partir de la detección y compensación de los fallos en la comprensión.

Las estudiantes entrevistadas presentan una gran dificultad para detectar que no están comprendiendo el sentido, por ejemplo, de un concepto o de un párrafo. En la totalidad de los casos tienden a ignorar el error y continuar la lectura. La toma de conciencia, mayoritariamente, surge luego de enfrentarse con preguntas de la entrevistadora.

Una vez detectado un fallo en la comprensión, estas alumnas han presentado dificultades para hallar acciones eficaces que permitan restaurar el sentido luego del equívoco. La única tarea que llevan a cabo es la de releer una y otra vez el párrafo que generó la confusión. No recurren a una fuente externa (por ejemplo para buscar el significado del término desconocido), ni intentan establecer conexiones con lo previamente leído. Nuevamente es la entrevistadora quien termina sugiriendo acciones, tales como: releer párrafos anteriores, retomar el hilo conceptual a partir de la información que proporcionan los títulos y subtítulos, elaborar una hipótesis tentativa y registrarla para luego corroborar si estaban o no en lo cierto, e inclusive ha brindado la explicación o aclaración necesaria para que pudieran continuar la lectura cuando el fallo producido en la comprensión era muy significativo.

A continuación, se reiteran comentarios de las estudiantes que dan cuenta de sus dificultades tanto para detectar fallos en la comprensión como para llevar a cabo acciones que permitan repararlos:

“Claro, yo leía esto pero nunca me pregunté cuál era el sentido amplio. Ahí ni me sonó y lo seguí leyendo como diciendo ‘bueno, sí...’”.

“No, no lo entiendo. Y yo lo había pasado de largo”.

“Como vos me estás preguntando, bueno, ahí me hace repensar lo que ya leí”.

“(…) pensé que lo entendía y después con el parcial me di cuenta que no, porque aprobé justo. Parece fácil pero hay cosas que si no te las planteás y te las preguntás como hicimos acá pensás que las entendés, pero en realidad no”.

“Yo sigo el texto, porque pienso que de alguna manera debe estar relacionado con lo anterior pero si no entiendo ese pedazo yo sigo”.

“Si de una carilla no entiendo la mitad, ahí vuelvo, sino sigo”.

“Si vos me preguntás cuánto estoy comprendiendo ahora, te diría un 4, porque para mí hay muchas más cosas que se dan en este texto para sacar. Yo pienso que necesitás más lectura, si yo leo este texto 3 o 4 veces creo que llegaría a un 8 de comprenderlo”.

“No, no, no estoy entendiendo nada... no estoy leyendo comprensivamente. Y así lo puedo leer 20 veces, porque leés porque una palabra sigue a la otra, nada más. Encima es súper simple lo que está diciendo, porque no es nada de otro mundo, es simple en cuanto al contenido y a la redacción. Pero a mí me marea; si vos no me estuvieras haciendo preguntas yo capaz lo tendría que volver a leer 3 veces más después, para entenderlo”.

La capacidad de planificar, controlar y supervisar la tarea puede englobarse dentro de las funciones ejecutivas y requiere la participación de la atención y de la memoria a corto plazo. En las estudiantes entrevistadas se han observado fallas en la inhibición de respuestas lectoras automáticas negativas como la lectura veloz, el deseo de acabar pronto la tarea y la distracción. Por otra parte, también han presentado dificultad para retener la información que van leyendo; evidenciada, por ejemplo, al no recordar que un dato haya sido mencionado con anterioridad o no poder acordarse en qué parte del escrito se encontraba, al olvidar dónde habían interrumpido la lectura, y al perder el hilo conductor entre las ideas de un párrafo y las expresadas en enunciados anteriores.

En relación con esto último, cabe mencionar que las alumnas no han empleado, durante el momento de lectura, ninguna técnica que les permita organizar la estructura del texto y crear un registro de la información más relevante. No han recurrido a la utilización de marcadores para ubicar los puntos importantes, al subrayado de ideas principales o palabras clave, ni a la toma de apuntes o anotaciones al margen de cada párrafo.

Los dos textos utilizados en este trabajo (el libro de Hernández Sampieri y el de Echevarría) presentan una estructura clara, bien organizada, con títulos y subtítulos. Los párrafos cuentan con conectores lógicos que facilitan que el lector siga el hilo conductor del escrito. No incluyen demasiada información irrelevante, es decir que no demandan gran esfuerzo por parte del lector para reconocer ideas principales entre muchas otras secundarias, y aun así los autores resaltan las ideas centrales con cambios en la tipografía, letra cursiva o negrita y recuadros de síntesis. Además, incorporan esquemas, cuadros y numerosos ejemplos que favorecen la comprensión.

Sin embargo, las alumnas parecen no haber tenido en cuenta los elementos paratextuales. No relacionan lo que van leyendo con el título o subtítulo al que pertenece, es decir, no tienen en cuenta los subtítulos para reconocer que eso sería justamente lo más importante de ese apartado; y tampoco consideran los cambios en la tipografía utilizados por los autores para destacar información relevante.

Una característica sumamente significativa observada en la totalidad de las estudiantes entrevistadas, consiste en la omisión de partes del texto al leer. Por ejemplo, ninguna alumna ha leído las notas al pie de página (a excepción de una de ellas, quien leyó sólo la primer nota al pie porque pensó que se encontraba dentro del cuerpo del texto) y manifiestan que generalmente nunca lo hacen, o sólo cuando finalizan toda la lectura, por si quieren profundizar en algo; algunas no leyeron lo escrito entre paréntesis ni los ejemplos brindados por los autores; suelen omitir leer el título o subtítulos; mientras que una estudiante decide leer el esquema pero no el cuadro presente en el mismo texto, otra lee sólo un poco de cada uno; e inclusive otra de las entrevistadas se saltó el primer apartado del capítulo solicitado y comenzó la lectura desde el segundo (cabe mencionar que lo omitió no como parte de una estrategia, por considerarlo irrelevante o ya conocido, sino que manifestó que directamente no lo había leído). No han podido brindar una respuesta acerca del porqué de estas omisiones, por lo que parecen ser completamente arbitrarias. Sería interesante indagar más sobre esta cuestión en trabajos futuros.

Para concluir, los aspectos expresados anteriormente pueden sintetizarse en que las estudiantes entrevistadas han llevado a cabo una lectura superficial del material brindado. Es decir, han mostrado un procesamiento superficial de la información, que les permitió captar la idea general de los contenidos fundamentales para saber de qué trata el texto pero sin alcanzar una real comprensión.

Consideramos que esto puede deberse, principalmente, a que las alumnas carecen de procesos de pensamiento estratégico a la hora de leer. No han logrado planificar, dirigir y regular eficazmente su accionar mediante la utilización de estrategias que les permitieran acceder a una comprensión más profunda.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados para este trabajo evaluamos que la propuesta metodológica, en cuanto al criterio seleccionado para la recolección y análisis de los datos, ha resultado adecuada. Fue posible seguir el proceso lector de cada una de las estudiantes entrevistadas a partir de las verbalizaciones y acciones que iban efectuando durante la lectura. Además, este estudio al estar sustentado en una lógica cualitativa - abierta, flexible y emergente - nos permitió generar cambios en el momento empírico, en cuanto al posicionamiento de la entrevistadora, en pos de ampliar y profundizar la información buscada.

Si bien la idea originaria consistía en acotar la participación de la entrevistadora para que la situación de lectura fuera lo más natural posible, durante la recolección de los datos fue necesario intervenir activamente para comprobar si se estaba produciendo la comprensión o no. Las alumnas efectuaban un comentario al finalizar cada párrafo y, por lo general, cuando esto no sucedía era un claro indicio de que esa información no había sido comprendida; pero, debido a que no se detenían frente a esta situación sino que continuaban leyendo, se procedía a interrogar. Además, el hecho de que la lectura fuera en voz alta, permitió conocer fallos en la decodificación de algunas palabras que modificaban el sentido de la frase sin ser percibidos por ellas, entonaciones al leer que revelaban equívocos en la comprensión, omisiones de fragmentos del texto, cuándo y cuántas veces releían un enunciado, etc. que de haberse realizado silenciosamente no habría sido evidenciado.

Primeramente se observaba qué era lo que espontáneamente realizaba cada estudiante al momento de leer y, de ser necesario, luego se indagaba. Como ya hemos mencionado, fue a partir de las

preguntas y señalamientos por parte de la entrevistadora cuando mayoritariamente surgieron sus “no sé, no entiendo”. Esto es muy importante porque indica que leyendo solas, sin nadie que las vaya orientando, probablemente no hubieran alcanzado la comprensión total del texto y lo más grave es que no habrían sido conscientes de que no comprendieron.

Por otra parte, ha resultado interesante conocer cómo respondía cada alumna a los desequilibrios planteados. Hemos podido observar diferentes reacciones: en algunas ocasiones decidieron tomarlos e intentar resolver los conflictos cognitivos, en otros momentos fueron registrados pero persistieron sus ideas previas, y otras veces fueron ignorados o negados al repetir literalmente lo dicho por el autor sin producir por su parte ninguna reestructuración; en muy pocas ocasiones han modificado sus esquemas iniciales produciendo cambios conceptuales.

En su escrito, Echevarría afirma que un gran número de estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la U.N.R.C. mostró importantes problemas de comprensión lectora, y se pregunta: “¿qué pasaría si se los indujera a releer el texto, obtener inferencias y controlar lo que escribieron? Es muy probable que sus escritos mejoren. En caso contrario, estaríamos ante dificultades de razonamiento muy difíciles de explicar en alumnos que ya han finalizado su escuela secundaria, por lo que creemos que estos errores se vinculan a estrategias y actitudes hacia la lectura” (Echevarría, 2008: 92).

Por nuestra parte, los resultados hallados son compatibles con esta hipótesis formulada por el autor. Como hemos mencionado anteriormente, las estudiantes entrevistadas no han mostrado un pensamiento estratégico a la hora de leer que les permitiera alcanzar un buen nivel de comprensión sino que, por el contrario, han realizado un procesamiento superficial de la información caracterizado por una lectura veloz, confundiendo palabras similares fonéticamente sin notarlo, sin detenerse a diferenciar con precisión los conceptos involucrados, ignorando fallos en la comprensión, sin releer párrafos anteriores - ya sea cuando no entendían algo o para corroborar si lo que ellas pensaban era realmente lo que había querido expresar el autor-, omitiendo partes del texto, no considerando los recursos paratextuales que ofrece, no efectuándose preguntas ni empleando técnicas para organizar y retener información.

Siguiendo con la pregunta planteada por Echevarría, podemos aportar que en este trabajo sí se indujo a las alumnas a que releyeran el texto, se las guiaba con preguntas y, en ocasiones, se les explicitaba lo que deberían inferir para que logran continuar la lectura. Sin embargo, hemos observado que las dificultades de comprensión persistían. Lo cual es muy difícil de explicar (más aún que en el caso de la investigación tomada como antecedente) debido a que este estudio se llevó a cabo con sujetos que han transitado y culminado un trayecto de formación de Nivel Superior, obteniendo la titulación de Psicopedagogo/a; disciplina encargada de los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, íntimamente relacionada con la temática abordada.

Una de las alumnas ha expresado al respecto que, como psicopedagoga “sabe sobre aprendizaje y sabe cómo realizarlo” pero menciona que no utiliza técnicas de estudio. Esto puede estar dando cuenta de una actitud desinteresada y de falta de compromiso hacia el estudio académico, y por ende hacia la actividad de lectura, buscando la comodidad de hacer lo más rápido y fácil, no lo que es efectivo. Algo similar se encontró en la investigación de Martínez Díaz; Díaz; y Rodríguez (2011) respecto a que los

estudiantes expresaban utilizar estrategias metacognitivas pero en las observaciones de trabajo de campo se evidenció un déficit significativo en la utilización de procesos de planeación, control y evaluación; lo cual indica que poseen conocimiento del tema, pero carecen de hábitos metacognitivos al momento de la práctica de lectura.

Quizás en otras materias la manera de procesar superficialmente la información les sirva, pero en esta oportunidad las ha llevado a gruesos errores de interpretación; tal vez por la complejidad de los contenidos de Metodología de la Investigación, sobre los cuales no cuentan con suficientes conocimientos previos. Esto está en consonancia con lo hallado por Echevarría y Vadori (2010) quienes han observado una clara dificultad por parte de los alumnos para comprender adecuadamente el lenguaje científico y el carácter argumentativo de la ciencia.

Finalmente, lo plasmado aquí en relación a la escasa actividad metacognitiva observada en las estudiantes se condice con los resultados de un estudio relevado (Ocho Angrino; Aragón Espinosa, 2005) en el que se ha hallado una correlación positiva entre el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión.

Debemos recordar que el presente estudio es de carácter exploratorio, por lo que todo lo expuesto ha de ser interpretado en función de los sujetos estudiados y de los textos leídos sin pretender arribar a generalizaciones. Sin embargo, ha sido posible establecer ciertos aspectos comunes entre los procesos lectores de las estudiantes entrevistadas que pueden inspirar futuros trabajos a partir de la manipulación de las variables que influyen en la comprensión lectora. Además sería interesante profundizar este estudio con más sujetos o ampliando las entrevistas con las mismas estudiantes a partir de la lectura de textos de otras temáticas que no les resulten tan complejas y abstractas como Metodología de la Investigación para ver si modifican la manera de relacionarse con los textos o si, por el contrario, se mantienen las dificultades observadas.

De confirmarse estos resultados con muestras más amplias, contaríamos con información relevante acerca de los procesos que llevan a cabo estudiantes universitarios al enfrentarse a la tarea de lectura, de la cual podrían desprenderse elementos para el desarrollo de propuestas didácticas que apunten a mejorar el proceso de lectura comprensiva en el Nivel Universitario, no solamente en cátedras vinculadas a la Metodología de la Investigación. Se debería enseñar, explícita y sistemáticamente, estrategias de lectura comprensiva y estrategias metacognitivas. Por ejemplo, sería muy conveniente enseñarles a los alumnos a efectuarse autopreguntas para incrementar la comprensión: al momento de comenzar la lectura (para establecer un propósito, definir qué es lo que pretenden encontrar en el texto, y activar los primeros conocimientos previos sobre la temática), durante la lectura (para regular el proceso, detectar fallos en la comprensión y encontrar acciones eficaces para restaurarla, utilización de recursos para procesar y retener la información), y al final de la lectura (para autoevaluar su nivel de comprensión). También los textos podrían incluir preguntas que le permitan al lector evaluar su comprensión; o los docentes podrían anexar al material de lectura una guía con preguntas orientadoras que involucren recuperar información literal e inferir cuestiones no explicitadas en el escrito y solicitarles una síntesis o recapitulación de lo leído. Además, la información aquí recabada podría permitirles a los propios alumnos hacer conscientes ciertos aspectos que obstaculizan su comprensión y emprender acciones al respecto, tomando un verdadero rol activo en la construcción de sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía citada:

- CARLINO, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica Bs. As.
- ECHEVARRIA, H. (2008) *Comprensión lectora de lógica y matemática en alumnos universitarios*. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ECHEVARRÍA, H; VADORI, G: (2010) “El aprendizaje de la metodología de la investigación en alumnos de grado.” En: *Los estudiantes de grado. Sus actividades de investigación*. Eduvim, Villa María.
- MONEREO, C (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. GRAO. Barcelona.
- RINAUDO, M. C y VÉLEZ, G: (2000) *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Educando Ediciones, Cba.
- SOLÉ, I (1999) *Estrategias de lectura*. GRAO. 10º edición (Orig. 1992)
- VIDAL - ABARCA, E. (1999) “¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?” en POZO, J. I; MONEREO, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Editorial AULA XXI Santillana. (Pp. 141-152).
- VAN DIJK, T. A. (1997). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós. Cuarta reimpresión. (Orig. 1983).

Fuentes de internet:

- CALDERÓN-IBÁÑEZ, A.; QUIJANO-PEÑUELA, J: “*Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios*.” Estudios Socio-Jurídicos v.12 n.1 Bogotá. Universidad Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja, Colombia. 2010. [En línea] Dirección URL http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792010000100015&lng=es&nrm= (consulta: 30 de noviembre de 2015)
- DE SENA, A; MAGALLANES, G: “*Caminos recorridos en las prácticas de las indagaciones y las enseñanzas metodológicas*”. En Revista ReLMIS (Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social). N°7. Pp. 5. 2014. [En línea] Dirección URL <http://relmis.com.ar/ojs/fullissue/relmis07.pdf> (consulta: 30 de noviembre de 2015)
- ECHEVARRÍA MARTÍNEZ, M.A; BARRENETXEA, I. G. “*Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención*”. Revista de Psicodidáctica, núm. 10. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteiz, España. 2010. [En línea] Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006> (consulta: 30 de noviembre de 2015)
- GONZÁLEZ MOREYRA, R. “*Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*”. Revista Persona de la Facultad de Psicología N° 1. Pp. 43-65. Universidad de Lima, Perú. 1998. [En línea] Dirección URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883711> (consulta: 10 de agosto de 2019).
- MAHMUD, M.C.; GUTIÉRREZ, O.A. “*Estrategia de Enseñanza Basada en el Cambio Conceptual para la Transformación de Ideas Previas en el Aprendizaje de las Ciencias*”. Formación universitaria – Vol. 3 N° 1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. 2010. [En línea] Dirección URL: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v3n1/art03.pdf> (consulta: 10 de agosto de 2019)

- MAKUC, M. “*Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes*”. Estudios pedagógicos Vol. 37. N° 1. Valdivia. 2011. [En línea] Dirección URL: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100013&script=sci_arttext (consulta: 30 de noviembre de 2015)
- MARTÍNEZ DÍAZ, E.S; DÍAZ, N; RODRÍGUEZ, D.E. “*El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios*”. Educ. Educ. Vol. 14, N° 3. Universidad de La Sabana | Facultad de Educación. Colombia. 2011. [En línea] Dirección URL: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605006.pdf> (consulta: 10 de agosto de 2019)
- OCHOA ANGRINO, S; ARAGÓN ESPINOSA, L. “*Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios*”. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. 2005. [En línea] Dirección URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf> (consulta: 30 de noviembre de 2015)

APÉNDICES

APÉNDICE A

REGISTRO DE ENTREVISTA N° 1

Estudiante: Martina, 23 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Tiempo de Duración de entrevista: 72 minutos

Texto: Cap. 1 “El proceso de investigación” en “Los diseños de investigación y su implementación en educación” 1° Edición. 2016. Hugo Darío Echevarría, UniRío Editora.

Se presenta el material impreso y digitalizado; la estudiante opta por la segunda opción.

Referencias: - E: Habla Entrevistadora

- M: Habla Martina

- (): Entre paréntesis se expresan las acciones que realizan la estudiante y la entrevistadora.

- Los párrafos y esquemas transcritos textualmente del texto se indican con un interlineado reducido (1 espacio) y con sangrías izq. (1,5) y der. (1,5). Se mantienen las letras en cursiva y en negrita originales.

- Se utiliza el subrayado para marcar las palabras o frases que la estudiante omite al leer.

(La entrevistadora comienza comentando que la investigación se centra en conocer el proceso de comprensión lectora que efectúan los estudiantes sobre los textos de Metodología de la investigación y brinda la consigna)

E: Te pido que leas este texto en voz alta y que vayas diciendo lo que vas pensando. Podés comentar algo al finalizar cada párrafo o interrumpir la lectura cuando lo consideres, también podés retroceder y releer párrafos anteriores. Lo importante es que verbalices todo lo que vas pensando mientras lees.

(La estudiante comienza a leer el título y el primer párrafo)

CAPÍTULO 1 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Es muy común afirmar que la investigación científica se desarrolla a través de un proceso que, como tal, está compuesto por una serie de etapas, aunque existen diferencias en el modo de nombrarlas, el número que contiene y el orden en que se llevan a cabo. En la investigación cuantitativa, generalmente se piensa en un proceso lineal, pues estas etapas se cumplirían en un orden determinado (1).

(Omite leer la primera nota al pie y no realiza ningún comentario)

(Lee el segundo párrafo)

En este trabajo, considero que estas grandes etapas son básicamente cuatro: a) *la planificación que consiste básicamente en la elaboración del proyecto de investigación*, b) *el trabajo empírico (o trabajo de campo)*, c) *el procesamiento de los datos* y, d) *la comunicación científica* (que incluye presentaciones orales e informes escritos) (...)

(Interrumpe el párrafo sin concluirlo y dice)

M: Está bien, porque sigue una serie de pasos estipulados y no está tomando estrictamente lo subjetivo, sino que se basa más en datos que arrojen un resultado objetivo, digamos.

(Finaliza el párrafo)

(...) Cada una de estas actividades, a su vez, incluye a otras, como se aprecia en el Esquema 1.1 (ver más adelante). A su vez, todas están planteadas como actividad, pero algunas de ellas también pueden verse como componentes del proyecto e incluso del informe de investigación.

(La estudiante no se dirige a ver el esquema 1.1 ni efectúa comentario sobre lo leído)

(Lee el siguiente párrafo)

Esto puede llevar a confusiones, pues se nombra del mismo modo a la actividad y el resultado de la misma. Por ejemplo, para relevar los antecedentes y enunciar el problema, el investigador deberá concretar una serie de tareas: buscar bibliografía, resumirla o ficharla, escribir una síntesis en la que se muestren los avances en relación al tema elegido, y finalmente enunciar la pregunta o problema de investigación; lo que se traduce en un trozo de texto, que es mucho más reducido que todo lo resumido o escrito en una primera instancia. (...)

(Nuevamente interrumpe la lectura antes de finalizar el párrafo, y permanece en silencio. Ha leído “revelar” en vez de “relevar”, sin notarlo.)

E: ¿Lo estás relejendo?

M: Sí.

M: Está bien, porque te dice que en este... en esta... en este criterio cuantitativo se dan solamente... los pasos para realizar este proceso de investigación. No te dice cómo influye, digamos, de acuerdo a lo que vos pensás sino que te da parámetros eh... universales para realizar un trabajo de investigación.

(Continúa la lectura del párrafo)

Lo importante es advertir, que ese trozo de texto, que es el resultado de la actividad *relevar los antecedentes y plantear el problema*, se llama casi del mismo modo que ella. Así, *algunas* de las actividades que se muestran en el Esquema 1.1, también pueden verse como partes o elementos del proyecto o del informe de investigación (aunque no todas integran ambos documentos) (...)

(Detiene, nuevamente, su lectura)

E: ¿Eso se entendió?

(Relee en silencio)

M: Sí, porque te está diciendo que solamente, que hasta el momento, te está revelando los datos pero que ahí no se termina la investigación, sino que son los criterios que te va dando para revelar los antecedentes de esta matriz investigativa y poder plantear el problema que a vos te va a llevar a la elaboración de un análisis más profundo.

(Finaliza la lectura del tercer párrafo)

A su vez, en el Cuadro 1.1 se aprecian las preguntas que se deben responder en cada actividad, preguntas *que no deben confundirse con las preguntas o problema de investigación*.

M: Claro, porque estas preguntas, lo que habla que no te tenés que confundir con las preguntas o problema de investigación, son eh... preguntas estables que no eh... que no configuran a las preguntas problemas... que lleva este proceso de investigación. O sea, no modifica tu postura futura, digamos...

(Continúa leyendo el siguiente párrafo)

En lo que resta del Capítulo 1, en primer lugar me referiré al sentido en que se usará el término diseño en este trabajo, luego trataré en forma muy resumida los aspectos involucrados en el proyecto de investigación, para continuar (desde el Capítulo 2 en adelante), con los diseños de investigación o tipos de estudios que podemos desarrollar en educación.”

(Al estar leyendo desde la computadora, la hoja corta en “tipos de estudios que podemos desarrollar”, seguida por la nota al pie, y en la hoja siguiente continúa “en educación.” Martina no advierte que la frase no había concluido allí y que continúa en la otra hoja)

E: ¿Ahí termina esa parte?

M: No, mirá. (Señala con el mouse la nota al pie) ¿Terminará? ¿Esto lo tengo que leer?

E: Eso es una nota al pie.

M: Ahh... No... (Continúa descendiendo con el mouse) Si terminó entonces.

(Lee el párrafo del primer subtítulo)

Diseño en sentido amplio y restringido.

*El modo en que se define el término *diseño* resulta controvertido. Mientras que algunos le dan *un alcance sumamente general, que implica prácticamente la totalidad de los aspectos que involucra la investigación, otros lo conciben en forma muy restringida (2).**

(No se dirige a leer la segunda nota al pie. Y expresa lo siguiente)

M: Claro, porque si vos hablás de diseño podés remitirte, como decimos, a un esquema que... que está previamente planificado o cada persona puede eh... conformar una matriz propia que le sirva... a cada uno... para comprender un tema central.

E: Ese párrafo para vos haría referencia, entonces, a hacer algo pautado de antemano, a priori, o...

M: Claro, se toma tanto en sentido amplio como restringido para algunos. El amplio sería que esa matriz que te presentan puede estar sujeta a cambios de acuerdo a tu manera de eh... a tu comodidad de entender un tema central. Y el sentido restringido lo podés tomar... este... si tal teórico te dijo... como en la formulación de los test, “es así” vos no lo podés cambiar a tu manera. Sí sería un diseño amplio el diseño de los protocolos de los test; porque tomando esa restricción de que tenés que poner el dato fundamental, o el dato madre, vos podés cambiar la posición de los elementos.

(Continúa la lectura, se presenta el título siguiente)

Esquema 1.1. El proceso de investigación

(Dice por lo bajo)

M: Ah esto creo que ya lo había dicho.

E: ¿Por qué te parece que eso ya lo había dicho?

M: Porque lo dijo el profesor en la única clase que tuvimos.

E: Ah, y ¿Por qué ahí dice “Esquema 1.1”?

M: Porque hace referencia al artículo leído con anterioridad.

E: O sea que en ese momento no bajaste a ver el esquema.

M: No. Porque vos no podés cortar a alguien para ver... o sea, a los oyentes, para ver a dónde se remite esa referencia mínima. Pero yo como lector y como transmisor de la información, sabía que esa referencia estaba explícita en algún otro lado del escrito.

E: Si vos lo estuvieras leyendo sola, sin estar yo presente, ¿hubieras bajado a verlo?

M: No. Hubiera retenido esa referencia y luego al terminar el texto... depende la extensión del texto, si se va mucho y me estoy dando cuenta que me falta unir la información, el elemento fundamental, que sería en este caso la referencia, para seguir entendiendo el tema, hago un parate y busco la referencia.

E: O sea que depende de la extensión del texto.

M: Exactamente.

(Piensa unos segundos y agrega)

M: Es como que te digo, por ejemplo, porque Sigmund Freud dijo tal cosa... y dice arriba, en la referencia, 1... por más que no sepas quién es Sigmund Freud, si es político o lo que sea, qué cargo tiene, sabés que es alguien que está relacionado al tema central. Entonces, luego, para yo hacer una investigación más profunda o una segunda lectura, me fijo después. Porque si no, cortás el relato y no...y la atención se dispersa.

(Continúa leyendo el Esquema 1.1)

Planificación (el proyecto de investigación)

M: Luego sigue el

Trabajo empírico o de campo

M: Que ahí es donde vas a poner en práctica digamos... y vas a... ¿cómo sería, a ver? Poner en manipulación todo lo que vos planificaste anteriormente.

Procesamiento, reducción y presentación de los datos

M: Es, luego de que vos realizaste este trabajo empírico o de campo, ahí vas a constatar, en relación a lo primero, a la planificación del proyecto, si se dieron los objetivos, cómo se dieron, qué fue lo que... qué falencia hubo, si fue flexible o no a los objetivos que se dieron eh... porque también si es muy restringido es otro tipo de análisis que vos vas a hacer, vas a decir que el objeto a investigar eh... ahí vas a dar un tipo de característica que la vas a dar, como dice acá, en la:

Comunicación científica

M: En la comunicación científica vos vas a ver, de acuerdo a la planificación, o sea al proyecto de investigación en sí, cómo se dieron eh... las experiencias, cómo fue ese procesamiento de datos, cuál fue el contenido neto que te quedó de todo ese proceso de investigación, para luego comunicarlo, ya sea a un par o a un sujeto inferior en X conocimiento a vos.

E: Esas son ideas previas tuyas, por lo que veo, antes de leer, son anticipaciones tuyas.

M: Exactamente, son inferencias mías antes de leer todo lo que dice.

E: ¿En base a qué?

M: En base a mi formación eh... inferior a la actual. La actual es universitaria y la inferior fue terciaria.
(Continúa diciendo)

M: Bueno, como decíamos antes, el primer criterio a tomar en cuenta en un proceso de investigación es la planificación, o sea, el proyecto de investigación mismo. En éste se da la

Elección de un tema y revisión bibliográfica

Planteamiento del problema o preguntas de investigación

M: Esas preguntas van a dar lugar a que vos te expliques y saques cuál es el sentido que le querés dar a ese tema a investigar;

Formulación de objetivos y justificación de la investigación

Explicitación del marco teórico, hipótesis de trabajo y operacionalización de conceptos

Delimitación de la población de interés y el modo de selección de la muestra

M: Esto de la delimitación de la población de interés y el modo de selección de la muestra, es muy importante porque de acuerdo al contexto sociocultural y a la franja etaria que vos tomés la prueba va a influir muchísimo en el resultado final.

E: ¿Y por qué creés que hay que delimitar la población?

M: Para que sea eh... más eh... ¿cómo sería? Delimitar un parámetro sería decir bueno yo voy a tomar, si sé que estoy dentro de una población que va de tal edad hasta tal edad, delimito qué rango o hasta qué característica o qué criterio yo quiero investigar sobre este tema. Porque no va a ser lo mismo decir bueno quiero saber qué piensa... por ejemplo elegimos el tema democracia, no va a ser lo mismo qué piensa un joven que nació en los 90, o sea que aproximadamente tiene 20 o 25 años actualmente, a una persona que nació en los 50, que tiene más de 60 años, que realmente lo vivió.

E: ¿Y vos se lo tomarías a todas las personas nacidas en los 90 y todas las personas nacidas en los 50? ¿O es necesario delimitar la población, acotar?

M: Sí, es necesario delimitar esa cantidad porque es imposible... no imposible, pero es tedioso y es como que se va a perder el valor de la investigación al tomárselo a demasiada cantidad de personas. Eh...porque también va a estar en juego el tema de la subjetividad; no es lo mismo agarrar un grupo reducido de 20 personas a un grupo de 200 personas. En un grupo de 20 personas vos podés establecer una cantidad de criterios mínimos potables para un buen proceso de investigación, a que si se lo tomaras a 200 personas.

(Continúa leyendo)

M: Bueno después sigue la:

Construcción de un diseño de investigación

E: ¿Cómo sería eso?

M: O sea, acá se determina cuál va a ser la plataforma en la cual se van a volcar todos esos datos. Porque hasta el momento planteamos la pregunta problema, se explicitó el marco teórico que se va a utilizar, las hipótesis... La construcción de un diseño de investigación va a estar basada en todos los aspectos anteriores.

Luego de la construcción del diseño de investigación está la

Elaboración de los instrumentos de recolección de datos

M: O sea, de acuerdo al diseño de investigación que vos optaste realizar vas a elaborar instrumentos que te permitan recolectar datos, ya sea una entrevista, una relación más interactiva...

(Continúa)

M: Luego de la elaboración de los instrumentos de recolección, está la

Selección de las técnicas de análisis de los datos
Construcción del cronograma de actividades y descripción de los recursos disponibles y solicitados

M: Bueno, esto sería lo que acabamos de decir recién, cómo yo voy a recolectar esos datos, de qué manera y con qué técnicas... Si voy a realizar entrevistas, o a organizar actividades cognitivas...

E: ¿Entonces estos dos puntos serían lo mismo? Porque decís que sería lo que acabamos de decir recién.

(Piensa unos segundos)

M: No... a ver, pará... ahora que lo repienso, no... El instrumento de recolección de datos sería eh... una entrevista... Y la selección de las técnicas de análisis, y la construcción del cronograma de actividades y descripción de los recursos disponibles y solicitados, va a ser el análisis que yo haga de esa entrevista... y para poder corroborar eh... de acuerdo a todo lo formulado con anterioridad al uso de la entrevista, voy a poder corroborar si las actividades se condicen con los recursos que yo dispongo y también solicito para esa investigación.

E: Te hago otra pregunta ¿esto y esto para vos es el mismo punto? (señala ambos ítems, que la estudiante leyó juntos)

M: Claro, no. No sería el mismo punto, porque primero sería seleccionar las técnicas de análisis, o sea cómo yo voy a analizar ese instrumento de recolección que es la entrevista, y el último punto sería la construcción de un cronograma de actividades, y bueno describir los recursos disponibles y solicitados, que sería qué dispongo yo y cómo dispongo toda esa información recolectada hasta el momento, para pasar a lo que es el trabajo empírico o de campo.

(Continúa con las tareas pertenecientes al segundo tipo de actividad, "Trabajo empírico o de campo", dentro del Esquema 1.1)

M: Bueno, luego en este trabajo empírico o de campo, existe la

Prueba de los instrumentos de recolección de datos

M: O sea ahí realmente vamos a probar la efectividad que tuvo esta entrevista.

E: ¿Vos a la entrevista la realizaste antes?

M: Ah no, no. La entrevista se realiza ahora en el momento empírico o de campo.

E: ¿Entonces qué sería lo anterior?

M: La planificación.

E: Vos lo planificás, para después llevarlo a cabo en el trabajo de campo. Entonces ¿por qué dice que se prueban?

M: Porque anteriormente fue una planificación que nosotros como investigadores consideramos que iba a ser la adecuada para resolver o para describir ese proyecto de investigación que íbamos a realizar a lo largo de X espacio de tiempo.

Eh, bueno, una vez que se prueba este instrumento de recolección de datos, que sería la entrevista, existe la

Corrección de este instrumento de recolección de datos

M: Esta corrección de instrumentos de datos se da gracias a la
Entrada al campo

M: Porque vos para probar que un instrumento de recolección te sirve para seguir con la investigación tenés que realizar una exploración con ese objeto a investigar. Y bueno, acá está la entrada al campo que es como el primer vistazo o las primeras manipulaciones que vos vas a realizar con ese objeto a investigar, y luego está la

Recolección de los datos, experimentación

M: Experimentación propiamente dicha que es ya cuando se estableció ese primer vínculo y se corrió un poco la incertidumbre de saber si estaba bien o mal, ya es como que hay un cierto sostén de ese instrumento de recolección de datos.

(Pasa a las tareas del tercer tipo de actividad, "Procesamiento, reducción y presentación de los datos", dentro del Esquema 1.1)

M: Una vez que se recolectaron los datos, en base a la exploración del campo de la investigación, se realiza el Procesamiento, reducción y presentación de los datos. Aquí se produce la

Creación de variables

M: Se crean variables. Bueno las variables son estos ajustes que puede presentar esta investigación, si son modificables o no modificables a lo largo del tiempo y en un rango de condiciones que uno establece. Esto es de recordarlo así no más ahora, en este momento, porque hay otra concepción más teórica que no recuerdo ahora.

Luego es el

Ingreso de los datos

M: Claro, se ingresan los datos recolectados y se clasifica a cuál variable va a pertenecer, si son estas que se modifican a lo largo del tiempo o que no se modifican.

E: ¿Si no se modifican serían variables?

M: Sí.

E: ¿O invariable sería que no se modifica, no varía?

M: Ah claro, no serían variables...

E: Bueno después lo vamos a ver más adelante.

M: Sí, no recuerdo eso. Bueno, después sigue el

Control de errores

M: Que es en base a criterios universalmente establecidos, si tomamos una prueba puramente técnica. Porque si tomamos una prueba más del orden cualitativo va a importar... va a importar también lo cuantitativo, pero el peso va a recaer más en lo subjetivo.

Y bueno, después la

Reducción y presentación de los datos

M: Que es en base a todo esto, al ingreso de los datos, a la creación de las variables y al control de errores que se puedan presentar.

Una vez hecho esto, la última instancia es la

Comunicación científica

M: Que sería comunicar el resultado neto de todo ese proceso previo que vos hiciste de la planificación hasta el fin de ese procesamiento de datos, para poder comunicar a quien sea necesario el resultado de tu investigación. Bueno, aquí en la comunicación científica, existe la

Corrección de aspectos teóricos y metodológicos

M: Esto quiere decir que no es acabado, sino que una vez que vos presentaste el informe, al exponérselo al otro, pueden surgir cambios en los aspectos teóricos o metodológicos.

Bueno después se realiza el

Análisis de los datos

M: O sea luego de estas correcciones ya van a existir datos más puros, porque pasó esta instancia de diálogo y de debate en cuanto a tu resultado.

E: O sea, no los habíamos analizado antes a los datos, ¿o sí?

M: Sí, pero al estar en contacto con la persona a quien vos se lo presentás, esa persona tiene su propia concepción teórica y metodológica de tu tema investigado y él tranquilamente te puede refutar tu investigación.

Luego del análisis de estos datos, se pasará a la

Interpretación y discusión de los resultados

M: Eso es lo que veníamos diciendo.

(La estudiante prosigue con la lectura del texto. Se encuentra con lo siguiente)

Cuadro 1.1. Preguntas que se contestan en cada tarea de investigación

M: Esto no lo voy a leer...

E: ¿Por qué no vas a leer ese cuadro?

M: Porque en este caso yo lo estoy leyendo para mí, para que me quede internalizado a mí; si tuviese que exponerlo frente a otros y resulta necesario, bueno...

E: Olvidate que estoy yo, esto es para vos, leé como lees siempre.

M: Listo, no lo leo.

E: Lo consideras irrelevante.

M: Exactamente. Porque no lo mencioné con anterioridad. Nunca dije: "bla bla, como dice en el cuadro 1.1"

E: ¿Ah eso no lo dice en ningún lado? ¿En ningún lado menciona algo como "ver Cuadro 1.1"?

M: A ver, arriba... (sube con el mouse) Sí, acá "en el Cuadro 1.1 se aprecian las preguntas que se deben responder en cada actividad", pero esto yo no lo dije...

E: Volvamos a donde estabas por empezar a leer.

(Lee el segundo párrafo del subtítulo **Diseño en sentido amplio y restringido**)

"En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*), es decir, para referirme a *la estrategia o plan usado en el momento empírico (trabajo de campo), que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, como por ejemplo, la introducción de algún tratamiento experimental o el proceso de negociación con los actores sociales en la investigación cualitativa.*"

E: ¿Eso de dónde viene?

M: Eso viene de cómo consideraba este autor el diseño, que se lo consideraba en dos sentidos, en un sentido tanto amplio como restringido. Pero él dice que revalida el sentido restringido del diseño de investigación, ya que dice que se refiere al plan utilizado en el momento empírico, o sea en el trabajo de campo, en la exploración. Dice que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, porque si vos hacés una recolección de datos de manera activa vas a interactuar con ese actor social que está inserto en la actividad o el contexto social que estás investigando. Por ejemplo, si vos analizás el proceso de comprensión de la lengua castellana dentro de un aula, podés hacer una observación pasiva o activa.

E: ¿De eso está hablando ese párrafo?

M: Sí, porque dice que podés recolectar tanto el dato como vos quieras pero podés, si no, hacer participar a ese actor social que configura tu campo de exploración.

E: Y en cuanto a la primera oración, que dice que toma el término diseño en el sentido restringido, cuando antes habíamos visto el sentido amplio y restringido vos habías tenido una idea sobre a qué hacía referencia, ¿coincide con lo que él plantea, cómo lo determina? ¿Notás alguna diferencia o alguna similitud?

M: Para mí sigue siendo lo mismo.

E: ¿Cómo sería? ¿Cómo era?

M: En el sentido amplio es que... Ah no, es igual. Porque él dice que está sujeto en este caso, o sea él toma al diseño de investigación, como un sentido restringido...

E: Claro, dice que algunos autores toman al diseño de investigación en un sentido amplio y otros en un sentido restringido.

M: Este lo toma en un sentido mixto.

E: ¿Mixto? ¿No decías restringido?

M: Lo toma en el sentido restringido de que usa un plan eh... una estrategia o plan en el momento empírico, que sería la recolección de datos. Pero también está sujeto a modificaciones. Y entonces ese sería el sentido amplio que toma el diseño de investigación.

(Continúa leyendo)

Para construirlo, debemos tomar decisiones relacionadas con los siguientes puntos:

1. Cantidad de grupos a formar.
2. Cantidad de sujetos en cada grupo y modo de distribuirlos.
3. Observaciones o mediciones que se realizarán y momento en que las mismas se llevarán a cabo.
4. Variaciones o tratamientos que se introducirán.

(No efectúa ningún comentario, y prosigue con la lectura)

Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación. Éste último se refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico (Samaja, 2004), entre las cuales la planificación (elaborar el proyecto) forma el primer grupo de ellas, mientras que la comunicación científica se traduce en uno o más informes, que pueden ser básicamente orales o escritos.

(La estudiante permanece en silencio, posiblemente releendo lo anterior. Prosigue)

El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación. Como dije más arriba, a algunos elementos que conforman el proyecto, el informe

y el proceso los llamamos del mismo modo (por ejemplo, el enunciado del problema o los objetivos de investigación), pero si hablamos del proceso deben entenderse como la actividad que conduce a ellos, mientras que si nos referimos al proyecto o al informe, son el resultado de esta actividad.

(Está por comenzar a leer el siguiente párrafo sin decir ninguna idea del anterior; por lo que la entrevistadora pregunta)

E: ¿Todo eso quedó claro?

M: No, no. Iba a seguir, pero tengo que volver a leerlo porque no me quedó claro.

(Relee en silencio)

E: Esto es una aclaración: No hace falta que vos des una respuesta, puede ser que todavía no la tengas a la respuesta. Pero sí que te interrogues, a lo mejor, si algo no te quedó claro. O sea, es cómo vos lo vas pensando. Si a vos algo te hace ruido ¿naturalmente seguís la lectura sin volver? ¿o naturalmente volvés? ¿cómo te manejas? Eso es lo que a mí me interesa saber. No que lo hagas por mí, para darme una respuesta a mí, sino que yo quiero saber cómo lo trabajás vos siempre.

M: Ah ok. No, por ejemplo, si de una carilla, a mí la mitad me surgen dudas, vuelvo... Casi siempre vuelvo sobre el recuerdo que yo tengo de dónde está la explicación a ese interrogante.

E: Ahora, en este momento, no te surgió duda.

M: No.

(Continúa leyendo el párrafo siguiente)

“En relación a la *comunicación científica*, Yuni y Urbano la definen como “las tareas de sistematización y de organización discursiva que permitan exponer con la mayor claridad y de acuerdo a las convenciones propias del campo científico los hallazgos de investigación” (2003: 38). Esta expresión (*comunicación científica*), tiene la ventaja sobre el término *informe*, de que no hace alusión exclusivamente a un único informe, por escrito y cuando ya finalizó el trabajo empírico. Dentro de ella podemos incluir, por ejemplo, las presentaciones en congresos, que no necesariamente se dan luego de haber recolectado todos los datos, pues el investigador puede contar con resultados parciales o reflexiones teóricas que considera pertinente presentar antes de completar el trabajo de campo (3).”

(El ritmo de lectura se vuelve más pausado, frenando en cada punto seguido. No lee la tercera nota al pie)

M: Claro, acá dice que la comunicación científica no es acabada, sino que se puede exponer cuando está todavía el proceso de investigación en curso. En cambio, el informe se expone cuando ya se dio un cierre. Y también se puede decir que lo que diferencia la comunicación científica del informe es que, de acuerdo a estas divulgaciones que se tengan del tema de investigación, pueden contribuir a la transformación de la conclusión final de este informe, que esa sería acabada, que no da lugar a ninguna transformación más.

(Finaliza de leer los dos últimos párrafos del apartado)

En algunos contextos acotados puede ser adecuado el término *informe final*. Si el investigador comunicará sus resultados en una única oportunidad (como por ejemplo en la realización de un trabajo monográfico para cumplir con las exigencias del dictado de una materia), pero en términos generales es preferible hablar de *comunicación científica*.

Veremos los principales diseños que podemos usar en la investigación educacional, pero antes me referiré a todos los elementos que implica el proyecto y el lugar que

ocupan en relación con éste, aunque algunos de ellos serán tratados también como actividad.

(No realiza ningún comentario sobre lo leído)

E: Volvamos a este párrafo:

“Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación. Éste último se refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico (Samaja, 2004), entre las cuales la planificación (elaborar el proyecto) forma el primer grupo de ellas, mientras que la comunicación científica se traduce en uno o más informes, que pueden ser básicamente orales o escritos.”

E: ¿Por qué no dijiste nada? ¿Por qué estaba muy claro y no hace falta aclarar?

M: Porque en esa primer lectura sentí que lo entendí. Pero ahora capaz que... (ríe)

E: Decime de qué se habla en ese párrafo.

M: Hasta ahí está explicitado que el primer paso del proyecto... del proceso de investigación, es la planificación.

E: ¿Proyecto o proceso?

M: No, está mal, claro. El diseño del proyecto... ahí está, porque no lo leí...

E: Acá este párrafo te está dando un montón de conceptos que no debemos confundir.

M: Sí, sí.

E: ¿Entonces cuál sería tu estrategia para entender este párrafo?

(Permanece en silencio)

E: ¿Releerlo como venís haciendo? ¿Qué más?

M: Sí, releerlo como vengo haciendo, y recordar con anterioridad lo que se dijo que eran los pasos que se dan en un proceso de investigación... que conforman el proyecto de investigación.

E: ¿Qué es el proyecto y qué es el proceso?

M: El proceso son la serie de pasos eh... que el investigador va a hacer para que se concrete ese diseño del proyecto de investigación.

E: ¿Dice el diseño del proyecto? ¿O dice: no debemos confundir el diseño con el proyecto?

M: Ah, el diseño con el proyecto.

E: Porque si vos pones un “del” en el medio estás uniendo los dos conceptos.

M: ¿A ver? Ay, no, no lo entiendo. Y lo había pasado de largo.

Vuelve a leer: “Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación.”

E: Dice que no debemos confundir el diseño, un concepto, con: el proyecto, el informe o el proceso.

M: No entiendo...

E: Al diseño no hay que confundirlo ni con esto, ni con esto, ni con esto. Por lo tanto, estas tres cosas son diferentes que el diseño.

M: Ah... claro, sí. Listo, esa idea me quedó clara. Entonces dice que este último, o sea el proceso, se refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico, entre las cuales la planificación forma el primer grupo de ellas.

E: ¿Sabés por qué no lo estás pudiendo comprender? Porque no lees lo que está entre paréntesis.

M: A ver... La planificación es la elaboración del proyecto.

E: Entonces el proceso refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico, entre las cuales la planificación forma el primer grupo de ellas.

M: Claro.

E: ¿Cómo sería?

(Permanece en silencio)

(Relee el párrafo)

M: No sé.

E: Me decías que una de tus estrategias es recordar lo que leíste. ¿Por qué en vez de recordar, no volvés a lo anterior?

M: ¿A ver?

E: ¿A dónde deberías volver?

(Retrocede al esquema 1.1)

M: El proceso de investigación.

E: ¿Y qué decía ahí?

M: Las etapas del proceso de investigación.

E: ¿Y cuáles eran?

M: Planificación, trabajo empírico o de campo...

E: ¿Ves que no lees lo que está entre paréntesis? Dice planificación, el proyecto de investigación. ¿Qué es el proceso y qué es el proyecto, entonces?

M: El proceso es una serie de pasos que debe realizar el científico. Y el proyecto... este es el problema... Sería eh... Ahí se explicitaría qué tema me interesa a mí investigar...

E: Sí, eso es lo que incluye el proyecto. ¿Pero qué sería el proyecto en relación al proceso?

M: Eh... un paso para... o un elemento para...

E: Ahí está, es un paso. Si el proceso es una serie de etapas o tipos de actividades, el proyecto, la elaboración del proyecto constituye el primer tipo de actividad.

M: Claro. Es un paso del proceso.

E: Eso se ve bien en el esquema, que dice: El proceso de investigación. Y el primer tipo de actividad es la planificación, el proyecto de investigación.

M: Claro, sí, sí. Ahora sí lo entendí.

E: Bueno, ahora ¿cómo se diferencian esos términos del de diseño?

(La entrevistadora le señala la segunda parte del párrafo en cuestión)

El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación. Como dije más arriba, a algunos elementos que conforman el proyecto, el informe y el proceso los llamamos del mismo modo (por ejemplo, el enunciado del problema o los objetivos de investigación), pero si hablamos del proceso deben entenderse como la actividad que conduce a ellos, mientras que si nos referimos al proyecto o al informe, son el resultado de esta actividad.

(La estudiante comienza a leer)

“El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto...” (Se detiene)

M: ¡Ay no! Se me hizo lío otra vez.

(Vuelve a leer)

“El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación.”

(Permanece en silencio)

M: Acá me mezcla el diseño, con el proyecto, y mete el informe también...

E: Quiero que vuelvas a leer este párrafo.

En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*), es decir, para referirme a *la estrategia o plan usado en el momento empírico (trabajo de campo)* (...)

E: ¿Recordás a dónde habíamos hablado del trabajo de campo?

M: En el proceso de investigación.

E: Bueno, buscalo. ¿Vos a esto no lo hacés, de ir volviendo a hojas anteriores?

M: A veces... muy pocas veces.

E: Bueno, ¿qué te dice del diseño en sentido restringido?

(No responde)

E: Que es el plan usado en el trabajo de campo, ¿o no?

M: Sí...

(Relee)

M: Ah... es la estrategia que yo uso para hacer el trabajo de campo.

E: Claro. Entonces, ¿esto era lo que vos habías pensado que era el diseño en sentido amplio y restringido? ¿O cambia?

M: No, es igual. Porque yo había dicho que se determinan los parámetros para encauzar la investigación, para ver de qué manera yo quiero investigar.

E: ¿Pero eso no implicaría prácticamente la totalidad de los aspectos que involucran a la investigación? ¿No sería eso en un sentido general? Porque acá dice que sólo refiere al trabajo de campo...

(Permanece en silencio)

M: Sí, pero también dice que es una estrategia o plan usado en el momento de trabajo de campo.

E: Justamente, en el momento del trabajo de campo... No incluye la planificación, el problema, los objetivos, el marco teórico...

(No responde)

E: Mirá, hay algunos autores que plantean el término diseño de investigación en sentido amplio diciendo que el diseño de investigación incluye el proyecto de investigación, es decir el tema, el problema, los objetivos, el marco teórico... que todo eso forma parte del diseño. Este autor toma al diseño de investigación en sentido restringido, dice que va a tomar como diseño solamente lo que se hace durante el trabajo de campo, el plan para la recolección de datos, considerando la cantidad de grupos a formar, las observaciones o mediciones a realizar, etc. Esa es la diferencia entre los dos términos, en sentido amplio y en sentido restringido.

M: Ah... ahora sí. En sentido restringido, diseño es sólo lo que pasa en el trabajo de campo, y en sentido amplio involucra todo lo de la planificación.

E: ¿Coincide con tu idea anterior? ¿O no?

M: Eh... No recuerdo ahora...

E: Vos habías dicho algo así como que si se puede modificar o no se puede modificar lo que yo planifiqué. Ahí habías nombrado las técnicas; por ejemplo, yo tengo que tomar un test que es así, no lo puedo modificar.

M: Sí, ya me acuerdo. Entonces sí se condice. Porque la planificación sí está sujeta a cambios, porque todavía no se delimitó esto de qué estrategia usar en el trabajo de campo, entonces sería en un sentido amplio. Pero una vez que yo ya estoy realizando el trabajo de campo, tengo que tener los elementos necesarios, que ya no estén sujetos a modificaciones. En el trabajo de campo no se modifica, entonces es restringido.

E: ¿No te parece que son dos ideas diferentes? ¿Una cosa es si podemos modificar o no lo planificado, y otra cosa es lo que se denomina diseño en sentido amplio y restringido?

(Permanece en silencio)

M: Sí, sí, son dos cosas distintas.

La entrevistadora le agradece a la estudiante su colaboración y se despiden.

APÉNDICE B

REGISTRO DE ENTREVISTA N° 2

Estudiante: Belén, 23 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Tiempo de Duración entrevista: 58 minutos

Texto: Cap. 1 “El proceso de investigación” en “Los diseños de investigación y su implementación en educación” 1° Edición. 2016. Hugo Darío Echevarría, UniRío Editora.

Se presenta el material digitalizado, y a los 10´ de entrevista la estudiante comenta que prefiere la lectura desde el texto impreso, por lo que éste le fue ofrecido inmediatamente.

Referencias: - E: Habla Entrevistadora

- B: Habla Belén

- (): Entre paréntesis se expresan las acciones que realizan la estudiante y la entrevistadora.

- Los párrafos y esquemas transcritos textualmente del texto se indican con un interlineado reducido (1 espacio) y con sangría izq. (1,5) y der. (1,5). Se mantienen las letras en cursiva y en negrita originales.

- Se utiliza el subrayado para marcar las palabras o frases que la estudiante omite al leer.

(Luego de un breve comentario acerca de qué trata la investigación, la entrevistadora brinda la consigna de trabajo)

E: Te pido que leas este texto en voz alta y que vayas diciendo lo que vas pensando. Podés comentar algo al finalizar cada párrafo o interrumpir la lectura cuando lo consideres, también podés retroceder y releer párrafos anteriores. Lo importante es que verbalices todo lo que vas pensando mientras lees.

(Belén asiente con su cabeza y se dispone a leer el material digitalizado desde una notebook)

(Lee)

LOS DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN

(Omite leer el nombre del autor. Desciende hasta la siguiente hoja)

B: ¿Tengo que leer el prólogo?

E: Manejate con el material como solés hacerlo siempre.

B: No, no leo los prólogos, salvo de algún libro que me interese. Pero no. Encima esta es la materia que menos llevo, las otras las llevo más al día, pero a esta no. Se usan términos muy específicos que nosotros no manejamos tanto, entonces es sentarse y con paciencia empezar a leer y a descifrar.

Porque lo que vimos en el terciario no fue nada que ver a lo de acá; de las otras materias tenemos más base pero de esta no.

(Omíte leer **CAPÍTULO 1**, lee el título)

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Es muy común afirmar que la investigación científica se desarrolla a través de un proceso que, como tal, está compuesto por una serie de etapas, aunque existen diferencias en el modo de nombrarlas, el número que contiene y el orden en que se llevan a cabo. En la investigación cuantitativa, generalmente se piensa en un proceso lineal, pues estas etapas se cumplirían en un orden determinado (1).

(Omíte leer la primera nota al pie)

B: ¿Por parte tengo que ir diciendo lo que pienso o por capítulo?

E: Cuando lo consideres... puede ser al finalizar un párrafo, o en el medio del mismo, todo lo que vas pensando decilo en el momento en que te surja.

B: Ah, bueno, bueno. Primeramente me habla de que el proceso de la investigación científica está compuesto por una serie de etapas... ¿tengo que ir mirando o lo que me acuerde?

E: Como quieras... a mí me interesa saber qué vas pensando mientras lees.

B: Ah, bueno. Acá pensé que la investigación científica se desarrolla a través de un proceso, por una serie de etapas, que contiene un orden en que se llevan a cabo. Y me habla de la investigación cuantitativa, en este caso.

(Continúa leyendo)

En este trabajo, considero que estas grandes etapas son básicamente cuatro: a) *la planificación que consiste básicamente en la elaboración del proyecto de investigación*, b) *el trabajo empírico (o trabajo de campo)*, c) *el procesamiento de los datos* y, d) *la comunicación científica* (que incluye presentaciones orales e informes escritos). Cada una de estas actividades, a su vez, incluye a otras, como se aprecia en el Esquema 1.1 (ver más adelante). A su vez, todas están planteadas como actividad, pero algunas de ellas también pueden verse como componentes del proyecto e incluso del informe de investigación.

B: Bueno, acá me habla precisamente de las etapas y cuáles son los pasos que yo debo seguir. Primero la planificación de la elaboración de este proyecto, después el trabajo en sí, el procesamiento de los datos y al último la comunicación o el cierre con un informe. Me parece que es así... encima es la primera leída.

E: Justamente la idea es que no sea algo que ya hayas leído antes, para ver cómo te enfrentás a un texto por primera vez.

B: Ah, bueno, bueno.

(Prosigue con la lectura)

Esto puede llevar a confusiones, pues se nombra del mismo modo a la actividad y el resultado de la misma. Por ejemplo, para relevar los antecedentes y enunciar el problema, el investigador deberá concretar una serie de tareas: buscar bibliografía, resumirla o ficharla, escribir una síntesis en la que se muestren los avances en relación al tema elegido, y finalmente enunciar la pregunta o problema de investigación; lo que se traduce en un trozo de texto, que es mucho más reducido que todo lo resumido o escrito en una primera instancia. Lo importante es advertir, que ese trozo de texto, que es el resultado de la actividad *relevar los antecedentes y plantear el problema*, se llama casi del mismo modo que ella. Así, *algunas* de las

actividades que se muestran en el Esquema 1.1, también pueden verse como partes o elementos del proyecto o del informe de investigación (aunque no todas integran ambos documentos)

A su vez, en el Cuadro 1.1 se aprecian las preguntas que se deben responder en cada actividad, preguntas *que no deben confundirse con las preguntas o problema de investigación.*

B: Claro, como que acá, como venimos hablando de los distintos pasos a seguir, acá ya vamos a cómo plantear el problema, cómo informarnos del problema que vamos a plantear, por eso dice buscar bibliografía, informarnos, ir tomando herramientas de poder pensar cómo plantear ese problema. Me parece que es algo así...

(Continúa leyendo el siguiente párrafo)

En lo que resta del Capítulo 1, en primer lugar me referiré al sentido en que se usará el término diseño en este trabajo, luego trataré en forma muy resumida los aspectos involucrados en el proyecto de investigación, para continuar (desde el Capítulo 2 en adelante), con los diseños de investigación o tipos de estudios que podemos desarrollar en educación.”

(No efectúa ningún comentario y prosigue con la lectura de la nota al pie que había omitido anteriormente)

1 El trabajo científico por su complejidad no siempre avanza según un orden estrictamente lógico y predeterminado. El conocimiento se construye con muchos avances y retrocesos, y a veces se comienza por aquello que, según la recomendación de los metodólogos, debe concretarse en otros estadios de la investigación. No obstante, esto puede traer innumerables inconvenientes, incluso a veces insalvables, por lo que *se debe seguir lo más fielmente posible un orden lógico, ya que esto nos brinda mayores garantías de cumplir con la finalidad para la que se inició el trabajo.*

Si en lugar de hablar de etapas, hablamos de tipos de actividades tal vez tengamos una idea más realista del trabajo científico, aunque en la metodología cuantitativa es fuerte la idea de etapas que se desarrollan en un orden predeterminado. Volveré sobre este punto al tratar el proceso de investigación cualitativa.

B: Claro, porque como acá estamos hablando de las etapas y los pasos a seguir, para plantear este problema, se debe seguir un hilo... para lograr esa finalidad se deben tener en cuenta estos pasos, para poder concretar esa actividad.

E: ¿Por qué hay un número ahí?

B: Porque esta parte en realidad es de abajo (ríe), es la cosa...

E: ¿Qué es eso?

B: Eh... ¿cómo se llama?

E: Nota al pie.

B: Claro, la nota al pie de página. Yo la leí igual, pero no sé...

E: ¿Cuándo la deberías haber leído?

B: Después. ¿O no? Yo lo leo después.

E: ¿Después de qué?

B: Después de que termine de leer todo. No le doy bolilla al pie.

E: ¿De dónde viene esa nota al pie?

B: Me hace mención a lo que dice arriba. Eso a mí me ayuda a resumir y a reforzar lo que me venía diciendo antes, por eso yo siempre lo leo al último de todo... Ahora fue porque pensé que era parte del texto.

(Vuelve al material de lectura)

B: Uh, ¿sigue todo esto che? Dios mío... (Ríe) Es que me estás agarrando a la tarde y yo no soy de leer a la tarde, no estoy acostumbrada a leer a la tarde.

E: A ver, contame. ¿Cómo lo hacés vos?

B: Yo leo a la mañana en los casos en que tengo que leer algo muy rápido, sino siempre a la noche. Ahora me cambié de casa, tengo que encontrar mi lugar ¿me entendés? Porque los primeros tiempos estudiaba acostada, pero me re dormía. Y lo que sí, yo necesito mucho tiempo. Por ejemplo, si tengo un parcial, me tengo que sentar 4 o 5 horas seguidas; me siento y leo, y marco.

E: ¿Cuánto tiempo antes del parcial empezás a estudiar?

B: Y nunca me pongo un día antes del parcial, siempre una semana antes yo ya empiezo a leer; porque siempre te surgen dudas porque vos escuchás la explicación, vas llevando el material, pero siempre terminás con dudas, eso pasa. Pero siempre a la noche, y en el caso que no llegue bueno ahí sí a la tarde. Yo leo sola, acá tengo que prestar atención al texto, ponerme a leer el texto por primera vez, comentarte a vos oralmente lo que voy pensando... por más que vos seas eh, de igual a igual y te tenga confianza, yo te tengo que exponer a vos mis ideas, no es fácil ir diciendo qué estoy pensando... Te metiste en una, vos también... (Risas). Y siempre necesito más la hoja, a mí me gusta ir rayando, marcando.

(La entrevistadora toma de su bolso el texto impreso y se lo ofrece)

B: ¡No, pero porque yo te dije! Ahora fue, ya está. Vos me pusiste a que yo lea de acá (notebook), ya está. Yo te digo algo y vos lo sacás del sombrero. No. (Ríe)

E: Y vamos a esperar a que se haga de noche también... (Risas)

(Belén toma el material impreso)

B: Pero ahora me va a cambiar todo.

E: No va a cambiar nada, es el mismo material.

B: ¿Vos querés que vaya leyendo ahora desde la hoja?

E: Si vos te sentís más cómoda al leer desde la hoja, leé desde ahí.

B: No, pero ahora ya está, me pusiste con esto (notebook).

E: Yo debería haberte ofrecido las dos opciones desde el comienzo... Ahora elegí desde dónde preferís leer.

B: Me vas a probar en dos cosas diferentes, me estás haciendo doble análisis. (Risas). Pero no te va a cambiar mucho porque no es de noche y no estoy sola...

E: Cuánto mecanismo defensivo. (Risas). A ver, obviamente es una situación atípica, claro que vos no solés leer frente a una persona a la que le vas diciendo todo lo que vas pensando. Pero vamos a intentar

que sea lo más natural posible, como ya te dije, a mí me interesa saber cómo vos te manejas siempre al leer.

B: Claro, sí, sí, te entiendo. Bueno, dale.

(Comienza a leer desde el material impreso)

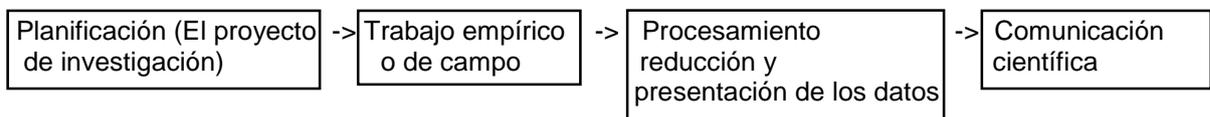
Diseño en sentido amplio y restringido.

El modo en que se define el término *diseño* resulta controvertido. Mientras que algunos le dan *un alcance sumamente general, que implica prácticamente la totalidad de los aspectos que involucra la investigación, otros lo conciben en forma muy restringida (2).*

(No se dirige a ver la segunda nota al pie y expresa lo siguiente)

B: Bueno, acá lo que es diseño es que hay controversia entre lo que es lo restringido y el alcance general; da esas dos posturas. Bueno, después está el esquema, dice:

Esquema 1.1 El proceso de investigación



B: Esos serían los pasos a seguir para realizar el proyecto de investigación.

E: ¿Eso lo leíste antes? ¿Decía ver Esquema 1.1?

B: Sí, pero no busqué verlo. Siempre lo veo al final, como te dije. Bueno, en relación a la planificación lo que hay que hacer es...

(Lee lo siguiente)

Elección de un tema y revisión bibliográfica

Planteo del problema o preguntas de investigación

Formulación de objetivos y justificación de la investigación

Explicitación del marco teórico, hipótesis de trabajo y operacionalización de conceptos

Delimitación de la población de interés y el modo de selección de la muestra

Construcción de un diseño de investigación

Elaboración de los instrumentos de recolección de datos

Selección de las técnicas de análisis de los datos

Construcción del cronograma de actividades y descripción de los recursos disponibles y solicitados

B: Dentro del trabajo empírico o de campo...

(Continúa leyendo)

Prueba de los instrumentos de recolección de datos

Corrección de los instrumentos de recolección de datos

Entrada al campo

Recolección de los datos, experimentación

(Su volumen de voz ha ido descendiendo, frena la lectura y dice lo siguiente)

B: Bueno a todas esas cosas las paso de largo.

E: ¿Por qué?

B: Porque son ejemplos de qué habría que hacer en cada etapa digamos...

(Prosigue con la lectura)

Cuadro 1.1. Preguntas que se contestan en cada tarea de investigación

Elección de un tema	¿Qué área o tópico me interesa, puedo o debo hacer la investigación?
Revisión bibliográfica	¿Qué se investigó?, ¿sobre qué hay acuerdo?
Planteo del problema o Preguntas de investigación	¿Qué dudas identifico?, ¿con cuál/es quiero trabajar?
Formulación de objetivos	¿Qué me propongo aportar para solucionar el problema?

(Interrumpe la lectura para expresar lo siguiente)

B: Esto es re importante, ¿no?

E: ¿Por qué te parece importante?

B: No sé, me parece importante. Y lo de arriba, también.

E: ¿El esquema que no leíste?

B: Sí, lo que no leí... ¿Sabés que hago con esto y lo de arriba? Lo subrayo todo. Porque de cabeza que todo eso iría.

E: ¿Y de qué trata todo eso?

B: Todo esto es lo que yo tengo que tener antes de empezar. ¿Es así o no?

(La estudiante mira el esquema y dice)

B: Está bien, es lo que tengo que hacer antes, en la planificación. O sea, que acá (señala el cuadro 1.1) me fue explicando cada cosita que estaba acá arriba (señala en el esquema 1.1) que vendría a ser como el pantallazo, como el mapa. Como que esto me explica lo del primer cuadrado de arriba. A ver sigo, me va a explicar el segundo.

(Continúa leyendo el siguiente párrafo)

En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*), es decir, para referirme a *la estrategia o plan usado en el momento empírico (trabajo de campo), que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, como por ejemplo, la introducción de algún tratamiento experimental o el proceso de negociación con los actores sociales en la investigación cualitativa.*

(La entrevistadora nota su expresión de desconcierto y le pregunta)

E: ¿Qué pasó?

B: Pensé que me iba a explicar lo del segundo cuadrito, como que me diga los pasos a seguir... y no. Me saltó a otra cosa. Bueno...

(Sigue leyendo)

Para construirlo, debemos tomar decisiones relacionadas con los siguientes puntos:

1. Cantidad de grupos a formar.
2. Cantidad de sujetos en cada grupo y modo de distribuirlos.
3. Observaciones o mediciones que se realizarán y momento en que las mismas se llevarán a cabo.
4. Variaciones o tratamientos que se introducirán.

(Sin efectuar comentario, prosigue con la lectura)

Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación. Éste último se refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico (Samaja, 2004), entre las cuales la planificación (elaborar el proyecto) forma el primer grupo de ellas, mientras que la comunicación científica se traduce en uno o más informes, que pueden ser básicamente orales o escritos.

El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación. Como dije más arriba, a algunos elementos que conforman el proyecto, el informe y el proceso los llamamos del mismo modo (por ejemplo, el enunciado del problema o los objetivos de investigación), pero si hablamos del proceso deben entenderse como la actividad que conduce a ellos, mientras que si nos referimos al proyecto o al informe, son el resultado de esta actividad.

B: O sea, ahí te explica que hay que diferenciar bien lo que es el proceso... o lo que es el proyecto o el informe; que si bien el proceso incluye al otro, tenemos que saber diferenciarlo.

(La estudiante lee lo siguiente)

En relación a la *comunicación científica*, Yuni y Urbano la definen como “las tareas de sistematización y de organización discursiva que permitan exponer con la mayor claridad y de acuerdo a las convenciones propias del campo científico los hallazgos de investigación” (2003: 38). Esta expresión (*comunicación científica*), tiene la ventaja sobre el término *informe*, de que no hace alusión exclusivamente a un único informe, por escrito y cuando ya finalizó el trabajo empírico. (...)

(Interrumpe el párrafo y dice)

B: Pará que no entendí...

(Relee)

En relación a la *comunicación científica*, Yuni y Urbano la definen como “las tareas de sistematización y de organización discursiva que permitan exponer con la mayor claridad y de acuerdo a las convenciones propias del campo científico los hallazgos de investigación” (2003: 38). Esta expresión (*comunicación científica*), tiene la ventaja sobre el término *informe*, de que no hace alusión exclusivamente a un único informe, por escrito y cuando ya finalizó el trabajo empírico. Dentro de ella podemos incluir, por ejemplo, las presentaciones en congresos, que no necesariamente se dan luego de haber recolectado todos los datos, pues el investigador puede contar con resultados parciales o reflexiones teóricas que considera pertinente presentar antes de completar el trabajo de campo (3).

(No lee la tercera nota al pie y no realiza comentario alguno)

E: ¿Lo entendiste?

B: No...

E: ¿Habías leído antes, en algún lugar del texto, “comunicación científica”?

B: No, no recuerdo que hubiera nombrado antes a la comunicación.

E: ¿Y qué solés hacer cuando el texto explica algo que vos no recordás que haya sido mencionado con anterioridad?

B: Yo sigo el texto, porque pienso que de alguna manera debe estar relacionado con lo anterior pero si no entiendo ese pedazo yo sigo.

E: ¿No tendés a releer lo anterior?

B: No... a ver...

(La estudiante se dirige a ver el Esquema 1.1)

B: Acá está, “comunicación científica”, y eso que yo lo había leído antes... Y no me acordé. Si me acuerdo del tema, los objetivos, todo eso. Porque uno separa la información. A mí me pareció más importante eso y no la comunicación científica. Acá dice:

Corrección de los aspectos teóricos y metodológicos
Análisis de los datos
Interpretación y discusión de los resultados

B: O sea, quiere decir que es una tarea que vuelvo a rever. Claro, ahora lo entendí... Aparte yo pienso que con una sola lectura no se puede.

E: ¿Cuántas lecturas hacés generalmente?

B: Por lo menos dos. Lo que pasa es también mi personalidad, yo soy muy insegura ¿entendés? Entonces necesito varias lecturas. Si tengo un parcial no pierdo tiempo en hacer resumen; yo te anoto acá al costadito la palabra clave o marco con resaltador. Pero yo ponerme a hacer resumen, esas cosas, no. Yo estudio de acá, de las fotocopias, lo leo, lo leo, vuelvo a leer, y después lo digo, hablo sola.

E: ¿Y vas con todas las fotocopias cuando repasas?

B: Sí, porque es una forma de tener seguridad, el leer desde las fotocopias. Aparte yo no me quedo tanto con las palabras del texto, términos, sino que trato de decirlo con mis palabras, de hacer una comprensión digamos más significativa, porque estudiarlo así de memoria no tiene sentido, porque no lo estás entendiendo y comprendiendo. La idea es que lo puedas expresar, y si te lo preguntan lo puedas explicar. Claro, vos justo hacés una investigación de las psicopedagogas, pero si vos se lo preguntás por ejemplo a chicas de otra carrera... porque nosotras sabemos en relación al aprendizaje, entonces sabemos un poco más de cómo hacerlo. Y además las preguntas de los parciales tampoco son de memoria, no tienen esa metodología. ¿Vos te estás dando cuenta que yo a cada cosa te la estoy fundamentando?

E: Está muy bien.

B: ¿Sí? ¿Te está sirviendo?

E: Sí, claro que me está sirviendo.

B: Ah bueno, porque yo es como que te voy fundamentando cada cosa que voy haciendo.

E: Si tuvieras que ponerte un puntaje de cuánto comprendes cuando lees, en general, del 1 al 10, ¿Qué puntaje te darías?

B: A ver... déjame pensar. Es depende la lectura. Si vos me preguntás cuánto estoy comprendiendo ahora, te diría un 4, porque para mí hay muchas más cosas que se dan en este texto para sacar. Yo pienso que necesitás más lectura, y aparte yo ahora te fui tirando palabras claves, no te dije... ¿entendés? Se necesita más tiempo. Si yo leo este texto 3 o 4 veces creo que llegaría a un 8 de comprenderlo. Si fuera neuro, re bien porque me encanta, pero en este tema que no es de mi interés, es menos la comprensión. ¿Sigo leyendo?

(Belén retoma la lectura)

En algunos contextos acotados puede ser adecuado el término *informe final*. Si el investigador comunicará sus resultados en una única oportunidad (como por ejemplo en la realización de un trabajo monográfico para cumplir con las exigencias del dictado de una materia), pero en términos generales es preferible hablar de *comunicación científica*.

E: ¿Qué está diciendo ahí?

B: A ver...

(Vuelve a leer el párrafo)

En algunos contextos acotados puede ser adecuado el término *informe final*. Si el investigador comunicará sus resultados en una única oportunidad (como por ejemplo en la realización de un trabajo monográfico para cumplir con las exigencias del dictado de una materia), pero en términos generales es preferible hablar de *comunicación científica*.

B: Que da como ejemplo un trabajo final que tiene que dar un profesor, entonces él habla de que se lo puede denominar informe final, pero que lo más correcto sería llamarlo comunicación científica. Porque no es algo que queda ahí, sino que es algo de lo cual se sigue hablando, trabajando.

(Continúa leyendo)

Veremos los principales diseños que podemos usar en la investigación educacional, pero antes me referiré a todos los elementos que implica el proyecto y el lugar que ocupan en relación con éste, aunque algunos de ellos serán tratados también como actividad.

(Belén no efectúa ningún comentario)

E: Bien, vamos a leer hasta acá. Vos dijiste que hay una diferencia entre diseño en sentido amplio y diseño en sentido restringido; ¿te acordás de eso?

B: Eh... a ver... ¿puedo volver a leer?

(Lee)

En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*) (...)

(Relee)

En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*) (...)

(Permanece en silencio)

E: ¿Adónde se ha hablado de esto?

B: Es la primera parte, es todo esto... en el proyecto. ¿No?

(La entrevistadora señala el subtítulo **Diseño en sentido amplio y restringido.**)

B: Ah, era el título. Me perdí, me perdí. Es como que vas leyendo, leyendo, leyendo, y te olvidás. Bah, yo me olvidé.

(Lee)

Diseño en sentido amplio y restringido.

El modo en que se define el término *diseño* resulta controvertido. Mientras que algunos le dan *un alcance sumamente general, que implica prácticamente la totalidad de los aspectos que involucra la investigación, otros lo conciben en forma muy restringida (2).*

B: Que es lo que me explicaba más abajo.

E: Entonces ¿cuál es la diferencia entre el sentido amplio y el restringido?

(No responde)

E: ¿El sentido amplio qué involucra?

B: Todo, la totalidad.

E: ¿La totalidad de qué?

B: De los procesos que involucra la investigación. Sería la planificación, el trabajo de campo, el procesamiento de los datos y la comunicación... Ahora lo entendí al amplio. Falta el restringido.

(Lee)

En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*) (...)

B: Claro, yo leía esto pero nunca me pregunté cuál era el sentido amplio. Ahí ni me sonó y lo seguí leyendo como diciendo "bueno, sí..."

En este trabajo, utilizo el término *diseño de investigación* en el segundo sentido (*restringido*), es decir, para referirme a *la estrategia o plan usado en el momento empírico (trabajo de campo), que comprende la recolección de datos, aunque puede incluir otras acciones, como por ejemplo, la introducción de algún tratamiento experimental o el proceso de negociación con los actores sociales en la investigación cualitativa.*

B: O sea, dice que él toma al proceso de investigación en el sentido restringido.

E: ¿Es lo mismo proceso que diseño?

B: Sí. Toma al proceso de investigación, que es la primera etapa. ¡Ah no! La segunda, el trabajo de campo.

(Sigue leyendo)

Para construirlo, debemos tomar decisiones relacionadas con los siguientes puntos:

1. Cantidad de grupos a formar.
2. Cantidad de sujetos en cada grupo y modo de distribuirlos.
3. Observaciones o mediciones que se realizarán y momento en que las mismas se llevarán a cabo.
4. Variaciones o tratamientos que se introducirán.

B: Esos son los pasos que se deben llevar a cabo dentro de lo que él conceptualiza como trabajo de campo, lo que él llama diseño restringido.

(La estudiante observa el párrafo siguiente y dice)

B: Esto ya lo leí, ¿me vas a preguntar de qué se trata?, ¿lo leo de nuevo?, porque no me acuerdo.

Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación (...)

(Interrumpe el párrafo y dice)

B: Que es lo que hablábamos recién.

E: Claro, que yo te pregunté: ¿es lo mismo diseño que proceso?

B: Y yo te dije que sí. Y no es así. Porque el proyecto es la totalidad.

E: ¿Cuál?

B: No (ríe) ¡me confundo con estas palabras! El diseño es la totalidad y el proyecto es lo que voy a llevar a cabo. ¿O no? Me está haciendo parir (risas) pará, pará, pará...

(Se dirige al Esquema 1.1)

B: Acá está. El proyecto son todos estos pasos.

E: Leé el título.

B: El ¡proceso! de investigación. (Risas). Ahí está, el proceso es todo. Proyecto es una sola partecita. Claro, el cuadro es más organizado y te ayuda a memorizar un poco más.

E: ¿Y el diseño qué sería?

B: ¿El diseño? ¿En cuánto a estos dos? ¿En cuánto proyecto o proceso? El diseño para mí es todo también.

E: Si vos decís que el diseño es todo, lo estás tomando en un sentido amplio.

B: Ah, y él lo toma en el sentido restringido... que es el trabajo empírico o de campo. No, no, no estoy entendiendo nada... no estoy leyendo comprensivamente. Y así lo puedo leer 20 veces, porque lees porque una palabra sigue a la otra, nada más. Encima es súper simple lo que está diciendo, porque no es nada de otro mundo, es simple en cuanto al contenido y a la redacción. Pero a mí me marea; si vos no me estuvieras haciendo preguntas yo capaz lo tendría que volver a leer 3 veces más después, para entenderlo. Porque lo estaría leyendo así y así, pero lo que pasa es que como vos me estás preguntando, bueno, ahí me hace repensar lo que ya leí.

(Regresa al párrafo en cuestión)

Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación. (...)

B: Claro, no debemos confundir el diseño, que es el trabajo de campo, con el proyecto, que es la primera etapa, la planificación. ¿Y por qué dice el informe o el proceso de investigación...? Falta que siga algo ahí, ¿o no?

E: Lo entonás diferente. Dice que no debemos confundir el diseño con: el proyecto, el informe o el proceso de investigación.

B: Ahh con esas tres cosas no debemos confundirlo. Claro, yo leía: no debemos confundir el diseño con el proyecto (coma) y ahí era otra cosa para mí, y está englobado digamos.

E: Claro.

B: Entonces, tampoco debemos confundir el diseño con el informe porque éste sería la comunicación de lo que se investigó. Y con el proceso tampoco, porque proceso es todo, y diseño es el trabajo de campo solamente.

E: Perfecto. Ahora si terminás de leer ese párrafo, vas a ver que dice lo mismo que acabás de decir.

Tampoco debemos confundir lo que es el diseño con el proyecto, el informe o el proceso de investigación. Éste último se refiere a todas las acciones que lleva a cabo el científico (Samaja, 2004), entre las cuales la planificación (elaborar el proyecto) forma el primer grupo de ellas, mientras que la comunicación científica se traduce en uno o más informes, que pueden ser básicamente orales o escritos.

El diseño (en sentido restringido), que es una parte del proyecto, debe estar también descrito en el informe y nos orienta en el momento empírico de la investigación. Como dije más arriba, a algunos elementos que conforman el proyecto, el informe y el proceso los llamamos del mismo modo (por ejemplo, el enunciado del problema o los objetivos de investigación), pero si hablamos del proceso deben entenderse como la actividad que conduce a ellos, mientras que si nos referimos al proyecto o al informe, son el resultado de esta actividad.

B: Sí, al fin lo entendí. (Ríe)

La entrevistadora le agradece a la estudiante su colaboración y se despiden.

APÉNDICE C

REGISTRO DE ENTREVISTA N° 3

Estudiante: Camila, 24 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Tiempo Duración entrevista: 39 minutos

Texto: Capítulo 7 “Diseños no experimentales de investigación” en “Metodología de la Investigación” 2° edición. 1998. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. Editorial: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Se presenta en material fotocopiado: Tapa, contratapa, índice, bibliografía, capítulo 7 completo.

Referencias: - E: Habla Entrevistadora

- C: Habla Camila

- (): Entre paréntesis se expresan las acciones que realizan la estudiante y la entrevistadora.

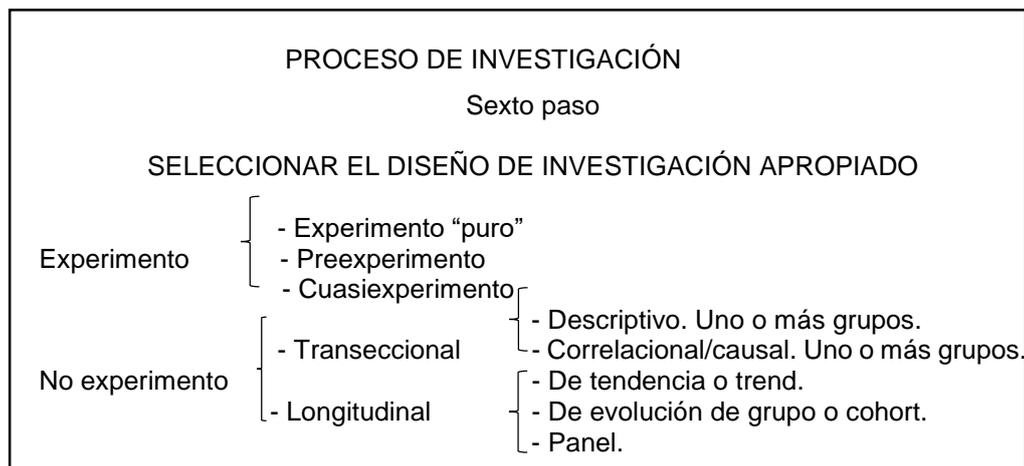
- Los párrafos y esquemas transcritos textualmente del texto se indican con un interlineado reducido (1 espacio) y con sangría izq. (1,5) y der. (1,5). Se mantienen las letras en cursiva y en negrita originales.

- Se utiliza el subrayado para marcar las palabras o frases que la estudiante omite al leer.

(La entrevistadora brinda un breve comentario acerca de qué trata la investigación y luego brinda la consigna de trabajo)

E: Te pido que leas este texto en voz alta y que vayas diciendo lo que vas pensando. Podés comentar algo al finalizar cada párrafo o interrumpir la lectura cuando lo consideres, también podés retroceder y releer párrafos anteriores. Lo importante es que verbalices todo lo que vas pensando mientras lees. Es sobre el tema que van a ver cuando regresen de las vacaciones: “Los diseños no experimentales”.

(Se le muestra el esquema de la primera hoja, página 83, para contextualizar la lectura)



E: En clase ya vieron los diseños experimentales, (puros o rigurosos, preexperimentales y cuasiexperimentales). Lo que te voy a pedir que leas ahora son los no experimentales. Es importante que te manejes con el texto como lo hacés habitualmente, que leas como leés siempre, pero diciendo en voz alta todo lo que vas entendiendo.

C: ¿Tengo que leer en voz alta?

E: Si estás acostumbrada a la lectura silenciosa, hazlo así... Pero sería mejor en voz alta para que yo pueda ir siguiendo lo que leés.

C: Sí, o sea, siempre leo en voz baja, pero no hay problema.

(Camila gira la hoja, sin leer “**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**” ni el recuadro de “**SÍNTESIS**”, y comienza a leer en voz alta el primer subtítulo del capítulo, página 84)

7.1 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL?

*Es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, se trata de investigación dónde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la *investigación no experimental* es *observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.* Como señala Kerlinger (1979, p. 116): “La investigación no experimental o *ex post-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones.” De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.*

(Camila está por continuar la lectura)

E: Acordate de que tenés que ir diciéndome lo que vas entendiendo...

C: Ah, sí, cierto. Bueno, acá entendí que la investigación no experimental es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes.

(Continúa leyendo)

En un experimento, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos. Esta situación consiste en recibir un tratamiento, condición o estímulo bajo determinadas circunstancias, para después realizar los efectos de la exposición o aplicación de dicho tratamiento o condición. Por decirlo de alguna manera, en un experimento se “construye” una realidad.

(Prosigue)

En cambio, *en un estudio no experimental no se construye ninguna situación*, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

(Camila no ofrece ningún comentario sobre los párrafos leídos)

(A continuación se encuentra un recuadro con el título: “*Ejemplo*”)

C: Esto no lo leo.

E: ¿Por qué?

C: Porque es un ejemplo... o sea... no es una idea principal.

(Camila sigue leyendo)

Claro está que no sería ético un experimento que obligara a las personas a consumir una bebida que afecta **gravemente** la salud. El ejemplo es sólo para ilustrar lo expuesto.

C: Ah, sigue con lo que debe haber dicho en el ejemplo, pero bueno... no lo leí, así que no sé.

(Lee)

Pero vayamos más a fondo para analizar las diferencias. En la investigación experimental se construye la situación y se manipula de manera intencional a la variable independiente (en este caso el consumo del alcohol), después se observa el efecto de esta manipulación sobre la variable dependiente (en este caso la calidad de los reflejos). Es decir, el investigador influyó directamente en el grado de consumo de alcohol de los sujetos. *En la investigación no experimental no hay ni manipulación intencional ni asignación al azar.* Los sujetos ya consumían un nivel de alcohol (...)

(Camila interrumpe la lectura para decir:)

C: Bueno, acá sigue con lo del ejemplo...

(Retoma la lectura en el párrafo siguiente)

En resumen, *en un estudio no experimental los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección.*

E: ¿Eso se entendió?

C: Sí... Dice que... ¿Puedo ir mirando?

E: Como quieras.

C: Dice que... (Baja la vista hacia el texto) en el estudio no experimental... ya pertenecían a un grupo o nivel determinado... de la variable independiente... por autoselección.

E: ¿Entonces?

C: Eso... que ya pertenecían a un grupo seleccionado.

(Camila lee)

Esta diferencia esencial genera distintas características entre la investigación experimental y la no experimental, que serán discutidas cuando se analicen comparativamente ambos enfoques. Para ello es necesario profundizar en los tipos de investigación no experimental.

(Sin expresar comentario, prosigue)

La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

C: Sí, es lo mismo que ya dijo antes...

(Lee)

Un ejemplo no científico (y tal vez hasta burdo) para ilustrar la diferencia entre un experimento y un no experimento serían las siguientes situaciones:

EXPERIMENTO	Hacer enojar intencionalmente a una persona para ver sus reacciones.
NO EXPERIMENTAL	Ver las reacciones de esa persona cuando llega enojada.

C: Otro ejemplo.

E: Esta vez sí leíste el ejemplo, ¿por qué?

C: Y, porque era cortito (ríe). No, porque está como más claro que el anterior... Experimento, tal cosa; y No experimental, tal otra.

(Camila gira la hoja y comienza a leer, página 86)

7.2 ¿CUÁLES SON LOS TIPOS DE DISEÑO NO EXPERIMENTALES?

Distintos autores han adoptado diversos criterios para clasificar la investigación no experimental. Sin embargo, en este libro quisiéramos considerar la siguiente manera de clasificar dicha investigación: *por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan datos.*

(No ofrece comentario y continúa)

Tipos de diseños no experimentales de acuerdo con el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos (dimensión temporal)

C: Ah tengo que ir diciendo...

(Observa el texto)

C: Bueno, dice que los tipos de diseños no experimentales son... o sea, de acuerdo con el número de momentos en el tiempo... en que se recolectan los datos.

E: ¿Cómo?

C: Claro, que en los diseños no experimentales se recolectan los datos en un número de momentos o puntos en el tiempo.

(Continúa leyendo)

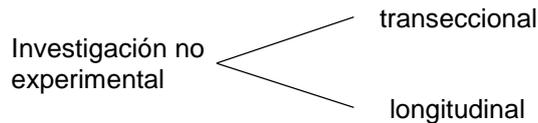
En algunas ocasiones la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo. En estos casos el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*.

Otras veces, en cambio, la investigación se centra en analizar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. En situaciones como ésta el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *longitudinal*.

Dicho de otro modo, los diseños no experimentales se pueden clasificar en *transeccionales* y *longitudinales*.

(Camila lee seguidamente estos tres párrafos, sin efectuar comentarios. Luego dice)

C: Y acá hay un cuadrito que dice:



C: Bueno, de acá entendí que los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales.

E: Sí, muy bien. ¿Y cómo sería cada uno?

(Camila vuelve su vista hacia los párrafos en cuestión y comienza a decir)

C: Se centra en analizar... el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado... o la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo. Ese es el transversal o transeccional. Y el otro... se centra en estudiar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. El longitudinal.

E: Necesito que me vayas contando lo que vas entendiendo y lo que no, o si algo te hace ruido... Lo que vos vayas pensando.

C: Sí lo entiendo. Que el primero analiza el nivel de diversas variables en un momento dado o la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo, y el otro en cómo evolucionan o cambian las variables o las relaciones entre ellas.

(Lee el apartado 7.2.1)

7.2.1 Investigación transeccional o transversal

Los diseños de investigación transeccional o transversal *recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede. Por ejemplo, investigar el número de empleados, desempleados y subempleados en una ciudad en cierto momento. O bien, determinar el nivel de escolaridad de los trabajadores de un sindicato, en un punto en el tiempo. O tal vez, analizar la relación entre la autoestima y el temor de logro en un grupo de atletas de pista (en determinado momento). O bien, analizar si hay diferencias en contenido sexual entre tres telenovelas que están exhibiéndose simultáneamente.*

Estos diseños pueden esquematizarse de la siguiente manera:

Medición única

C: Bueno, acá da ejemplos, pero lo importante es que los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Por eso dice "Medición única".

(Continúa leyendo)

Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores. Por ejemplo, medir los niveles de aprovechamiento de grupos de primero, segundo y tercer año de instrucción básica o primaria. O tal vez medir la relación entre la autoestima y el temor de logro en atletas de deportes acuáticos, de raqueta y de pista. Pero siempre, la recolección de los datos es en un momento único.

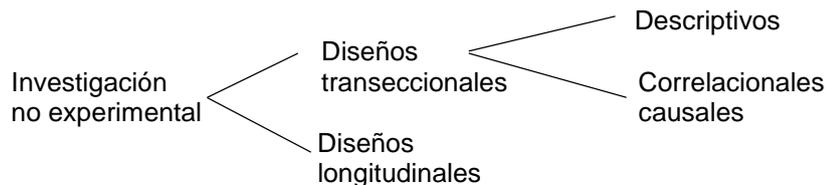
C: Y acá dice que pueden abarcar varios grupos de personas, objetos o indicadores.

(Omite leer lo que sigue a continuación)



(Lee)

A su vez, los diseños transeccionales pueden dividirse en dos: descriptivos y correlacionales/causales.



C: Claro, acá divide a los diseños transeccionales en los descriptivos y los correlacionales causales. Y seguramente ahora los explique a cada uno, porque acá dice:

Diseños transeccionales descriptivos

E: De lo que leíste hasta acá, ¿hay algo que te generó dudas?

C: No, es bastante claro lo que dice.

E: Si tuvieras que sintetizar lo que estuviste leyendo, ¿qué dirías?

C: Y... tendría que ir mirando... Pero era sobre los diseños no experimentales y cómo pueden ser.

E: ¿Y cómo pueden ser?

C: Uh, tengo que volver a leer todo porque no me acuerdo (ríe). Si lo voy mirando, me voy acordando.

E: Está bien, vamos a dejar acá.

La entrevistadora le agradece a la estudiante su colaboración y se despiden.

APÉNDICE D

REGISTRO DE ENTREVISTA N° 4

Estudiante: Graciela, 55 años

Cátedra: Investigación Psicopedagógica – 1er año de Lic. en Psicopedagogía

Tiempo de Duración entrevista: 87 minutos

Texto: Capítulo 7 “Diseños no experimentales de investigación” en “Metodología de la Investigación” 2° edición. 1998. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. Editorial: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Se presenta en material fotocopiado: Tapa, contratapa, índice, bibliografía, capítulo 7 completo.

Referencias: - E: Habla Entrevistadora

- G: Habla Graciela

- (): Entre paréntesis se expresan las acciones que realizan la estudiante y la entrevistadora.

- Los párrafos y esquemas transcritos textualmente del texto se indican con un interlineado reducido (1 espacio) y con sangría izq. (1,5) y der. (1,5). Se mantienen las letras en cursiva y en negrita originales.

(La entrevistadora comienza comentando que la investigación se centra en conocer el proceso de comprensión lectora que efectúan los estudiantes sobre los textos de Metodología de la investigación y, luego, Graciela ofrece espontáneamente una opinión acerca de la materia Investigación Psicopedagógica)

G: Yo pienso que es una materia complicada, que si bien hemos tenido base, porque tuvimos Metodología de la investigación en 4to año, es complicada. Pero me parece que tiene que ver con la dedicación que uno le da a la lectura, en esta materia sobre todo. Porque a mí me pasa que en la clase con el profesor yo entiendo perfecto; lo entendés ahí, pero después si no retomás con la lectura lo perdés. Y si no has ido con la lectura previa, por más que el profesor te explique, es chino. Me ha pasado que he ido a una clase sin haber leído lo que él ha propuesto (porque él manda por mail de qué va a tratar la próxima clase) y no entendí nada. Pero tiene que ver con eso: de cuánta dedicación le des a la lectura. No es porque sea una cosa que no la puedas entender.

E.: ¿Y con las otras materias es lo mismo?

G: Es lo mismo. Es muy raro que vos, habiendo leído el texto y con una explicación del profesor, no logres entender.

E: Ya tuvieron un parcial, ¿no?

G: Tuvimos un parcial, a mí me fue mal. O sea, no es que no aprobé, pero no me fue como yo pensaba. Y tiene que ver con que te confiás porque es a carpeta abierta... Y si no tenés tiempo... A mí se me complica un poco, entre la familia, el trabajo, se reducen los tiempos; entonces decís: “Bueno, no me preocupo tanto, total puedo acceder a los materiales.” Fue de a dos, me tocó con alguien que yo generalmente no trabajo en grupo, entonces hasta que logramos entendernos entre nosotras, porque no nos juntamos previamente a estudiar para el parcial, y tiene que ver con eso. Después vos te das cuenta: “¿cómo pude poner esto?”. Insisto en que tiene que ver con la lectura previa, ya sea previa a la clase o al parcial. El profesor hizo, para este parcial, como un ensayo, un simulacro. Yo por eso también me confié, porque ahí tenía todo claro; pero obvio, tenía una dudita y ya le preguntaba al profesor.

E: Eso que mencionás (que el parcial sea a carpeta abierta, de a dos, que previamente haya brindado un modelo de cómo sería) son estrategias que utiliza este profesor porque nota las complicaciones que tienen los alumnos con esta materia en particular, no es algo que se brinde desde todas las cátedras. Y así y todo no se alcanzan los resultados esperados en la mayoría de los alumnos.

G: Claro, es que esta materia tiene que ver mucho con lógica y no es específica de nuestra profesión. Yo por ejemplo cuando vi los diagramas... Es chino. Después cuando te ponés a ver, bueno, empezás a entenderlo. Y es cierto, no se alcanzan los resultados esperados. A mí me sorprendió mi parcial, porque digo: “si yo entendía todo, ¿por qué en el parcial pude haber cometido semejante error?” Y también que no había mucha conexión con mi compañera, eso también influye porque ella me decía: “no, es esto, no, es aquello” y te hace confundir. Nos sacamos un 5, pero yo pensaba que en esa materia me iba a ir mejor. No vi el parcial, porque fue la última clase, nos mandó la nota por mail, pero yo me acuerdo lo que puse. Pasa que es razonamiento lógico y, si bien tenemos una buenísima base para hacer la licenciatura, esta materia no la trabajamos así, nunca vimos “grupos al azar o naturales”, no lo vimos. Entonces, para mí, le tendrían que dedicar más tiempo. Al ser una cátedra que está incluida en la Licenciatura, deberían dedicarle más tiempo en el terciario, para tener más óptimos resultados.

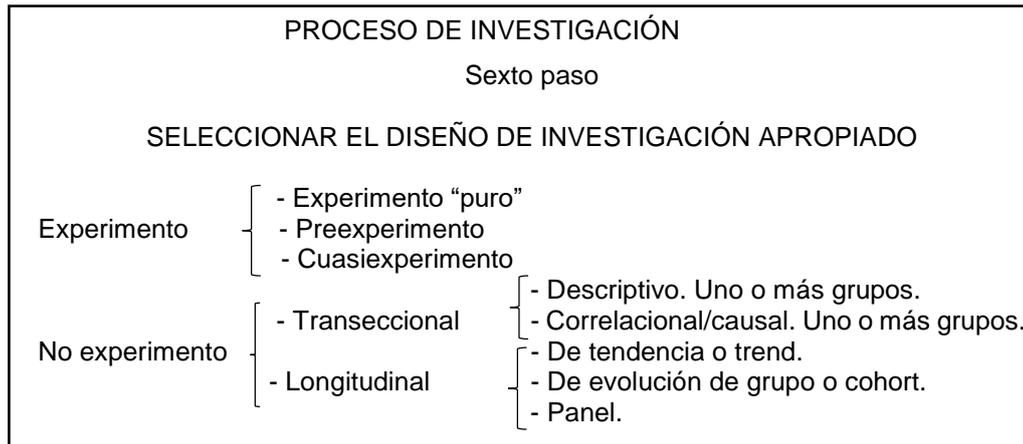
E: Y además ahora en la Licenciatura es cada 15 días.

G: Sí, Vos te vas de esa clase entendiendo todo; volvés a los 15 días y se te borró todo. Porque en esos 15 días nadie se ponía a leer, a lo sumo leíamos un poquito ese mismo día que íbamos a tener la clase.

E: Bueno, te explico lo que vamos a hacer. Te pido que leas este texto en voz alta y que vayas diciendo lo que vas pensando. Podés comentar algo al finalizar cada párrafo o interrumpir la lectura cuando lo consideres, también podés retroceder y releer párrafos anteriores. Lo importante es que verbalices todo lo que vas pensando mientras lees. Es sobre el tema que van a ver cuando regresen de las vacaciones: “Los diseños no experimentales”, pero con un material de otro autor, de Hernández Sampieri.

G: Ya cuando te dan los títulos son en chino (ríe) porque no los viste en el terciario.

(Se le muestra el esquema de la primera hoja, página 83, para contextualizar la lectura)



E: Están los diseños experimentales, que ya los vieron (puros o rigurosos, preexperimentales y cuasiexperimentales) y los no experimentales, que es lo que te voy a pedir que leas ahora. Quiero que hagas lo que haces cotidianamente cuando te enfrentás a un texto por primera vez, que leas como lees habitualmente, pero diciendo en voz alta todo lo que vas entendiendo.

G: Yo primero lo miro por todos lados, y después leo.

(Observa las primeras hojas. Comienza a leer el apartado **"7.2 ¿CUÁLES SON LOS TIPOS DE DISEÑO NO EXPERIMENTALES?"**, salteándose el primer subtítulo: **"7.1 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL?"**)

(Comienza a leer en voz alta. Pág.86)

Distintos autores han adoptado diversos criterios para clasificar la investigación no experimental. Sin embargo, en este libro quisiéramos considerar la siguiente manera de clasificar dicha investigación: *por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan datos.*

G: Y a mí me llamó la atención un dato que habían recolectado acá...

(Se dirige al final de la página anterior, pág.85)

EXPERIMENTO	Hacer enojar intencionalmente a una persona para ver sus reacciones.
NO EXPERIMENTAL	Ver las reacciones de esa persona cuando llega enojada.

G: ...De un experimento no experimental. Hacer enojar internacionalmente a una persona para ver sus reacciones y ver las reacciones de esa persona cuando llega enojada.

(Sustituye la palabra "intencionalmente" por "internacionalmente", sin notarlo)

G: Tiene que ver con esto. Ves que yo voy y vengo cuando leo, soy así yo con los libros.

(Regresa a la pág.86)

G: Siguiendo con esta parte que es, para mí, la que más aclara de qué se trata, dice:

Tipos de diseños no experimentales de acuerdo con el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos (dimensión temporal)

(Continúa leyendo)

En algunas ocasiones la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre

un conjunto de variables en un punto en el tiempo. En estos casos el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*.

(Se le dificultó leer “transeccional”)

G: Me trabé, no sé si está bien.

(Está por continuar leyendo, cuando la entrevistadora pregunta)

E: ¿Se entendió eso? ¿Cómo reaccionás frente a un “me trabé”?

G: A un “me trabé” trato de retomar de qué está hablando. Por ejemplo, habla de que bajo este enfoque puede ser transversal o tran...transec...cional. O por ahí, en otro momento, yo buscaría qué es esa palabra en un diccionario o en Google.

E: ¿Son dos cosas diferentes transversal o transeccional?

G: Para mí sí. No sé mucho cuál es la diferencia, pero son dos cosas diferentes.

E: ¿Qué significa la “o” en el medio?

G: Que puede ser o uno u otro.

E: Ese es un punto importante. La “o” se puede interpretar, como lo pensaste vos, que es o uno u otro; o que se puede llamar de cualquiera de las dos formas a una misma cosa. Vamos a seguir leyendo.

Otras veces, en cambio, la investigación se centra en analizar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. En situaciones como ésta el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *longitudinal*.
Dicho de otro modo, los diseños no experimentales se pueden clasificar en *transeccionales* y *longitudinales*.

G: Claro, y seguimos acá con que es uno u otro. Porque este mismo es como que se está dividiendo en los dos, que puede ser... el transversal...

E: El transversal ¿dónde quedó?

G: En el longitudinal. Porque transversal, yo lo veo como algo que va lineal. O sea, que va dentro de una misma variable. Que no tiene altibajos sino que va siempre longitudinal en el tiempo.

E: Entonces, ¿vos dirías que transversal y longitudinal es lo mismo, y el transeccional es otro?

(Entrevistadora toma un papel y anota)

E: O sea, vos dividirías a los diseños de la investigación no experimental en: por un lado, el diseño longitudinal o transversal y, por otro lado, el transeccional.

G: Sí, yo lo entiendo así.

E: Acá tomamos tu idea. Vamos a volver a leer para ver si estás en lo cierto.

(Vuelve a leer)

En algunas ocasiones la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo. En estos casos el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *transversal* o *transeccional*.

G: Ves que el transversal me da que está todo en el tiempo, o sea que, si bien se han tomado variables, se han tomado en un tiempo determinado o que se ha ido siguiendo esa variable a lo largo del tiempo. Por eso es que lo veo como longitudinal.

(Sin detenerse prosigue)

Otras veces, en cambio, la investigación se centra en analizar cómo evolucionan o cambian una o más variables o las relaciones entre ellas. En situaciones como ésta el *diseño* apropiado (bajo un enfoque no experimental) es el *longitudinal*.

G: O sea que a su vez está diciendo que... este longitudinal va estudiando cómo ha ido evolucionando en el tiempo...

E: Entonces ¿cuál sería la diferencia entre los diseños?

G: Ninguna. Es lo mismo el transversal que el longitudinal.

E: Esto que leíste acá, dice: "Dicho de otro modo, los diseños no experimentales se pueden clasificar en *transeccionales* y *longitudinales*." Lo dejó afuera al transversal. Volvamos a la interpretación de esa letra "o" en el párrafo anterior.

(Lee en silencio)

G: Claro... acá te das cuenta, que este transversal es lo mismo que transeccional (señala "*transversal* o *transeccional*"). O sea que esta "o" sería "y" o "y/o".

E: Entonces, esto que habíamos anotado acá de que el longitudinal es lo mismo que el transversal, y el otro es el transeccional...

G: No, está mal.

E: ¿Lo reformularíamos?

G: Sí. Exactamente. Apenas vamos leyendo tratamos de encontrar acá el significado, y en realidad hay que leer todo de nuevo.

E: Pero está muy bien que pase eso, porque esas son las hipótesis que vos te vas haciendo, lo que vos pensás que dice el texto. Después podés corroborarlas o refutarlas.

G: Claro. Yo, en mi caso, lo vuelvo a leer y digo "ah, no era esto lo que me quería decir". Por eso sigo apuntando a que todo tiene que ver con el tiempo que le dedico, porque si yo agarro esto y te digo "ah esto es tal y cual cosa" ahí ya estoy fallando. Porque encima como es un tema nuevo...

E: Es importante ir haciéndonos preguntas cuando leemos, porque el texto tiene las respuestas; el problema es cuando no nos cuestionamos si estamos comprendiendo o no lo que leemos.

G: Hay muchos que "pintan" las fotocopias, subrayan por subrayar, pasan el marcador sin entender lo que dice, porque "esto debe ser importante" pero no se detienen a pensar.

E: Bueno, y ¿ahora cómo seguirías leyendo?

G: Ahora con esta última oración que te explica todo lo anterior...

Dicho de otro modo, los diseños no experimentales se pueden clasificar en *transeccionales* y *longitudinales*.

G: O sea que el transeccional y el longitudinal son la base de la investigación no experimental.

E: Son los tipos de diseño no experimentales. (Señalando el título)

G: Claro, eso es lo que me quedó de esto que leí. Que los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales. Todo lo anterior es para decirme esto, según creo yo.

E: Y ¿cuál sería la diferencia entre ambos?

(G. permanece en silencio unos segundos y responde:) No sé... Voy a seguir leyendo porque me va a explicar cada uno.

(Continúa leyendo el siguiente subtítulo)

7.2.1 Investigación transeccional o transversal

G: Ahora sé que me está diciendo lo mismo, que es blanco o clarito (ríe).

(Lee)

Los diseños de investigación transeccional o transversal *recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. (...)*

G: Claro, por eso decía yo que los otros iban analizando en varios tiempos. Me parece, todavía no llegué. Este lo hace en un tiempo determinado.

(Continúa leyendo, omitiendo la oración siguiente: “Es como tomar una fotografía de algo que sucede”)

Por ejemplo, investigar el número de empleados, desempleados y subempleados en una ciudad en cierto momento. O bien, determinar el nivel de escolaridad de los trabajadores de un sindicato, en un punto en el tiempo. O tal vez, analizar la relación entre la autoestima y el temor de logro en un grupo de atletas de pista (en determinado momento). O bien, analizar si hay diferencias en contenido sexual entre tres telenovelas que están exhibiéndose simultáneamente. Estos diseños pueden esquematizarse de la siguiente manera:

Medición única

G: Me dice que es una medición única, es como que toma partes, toma parcialmente en un momento dado y en un lugar determinado. No es que lo hace generalizado. Es una medición única, hoy fue y dijo: ¿cuántos empleados hay?

(Da vuelta la página y recorre rápidamente el primer párrafo, sin leerlo en voz alta)

G: Y acá te dice que puede abarcar varios grupos, varios modelos o indicadores, pero siempre va a trabajar sobre lo mismo, siempre se va a referir a la misma variable en un tiempo determinado y en un grupo determinado, por única vez, no lo va a seguir en el tiempo. O sea, va a ser ahí, por única vez, y de ahí va a sacar su investigación.

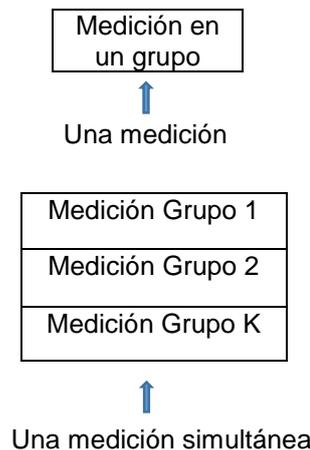
(Lee)

Por ejemplo, medir los niveles de aprovechamiento de grupos de primero, segundo y tercer año de instrucción básica o primaria. O tal vez medir la relación entre la autoestima y el temor de logro de atletas (...)

(Interrumpe la lectura sin concluir el párrafo)

G: Claro, me va explicando lo mismo.

(Lee el cuadro)



G: O sea, más allá de que tomó tres grupos, lo hizo siempre al mismo tiempo y no fue otra vez a hacerlo. Lo hizo en una única vez a los tres grupos, en el mismo momento.

E: Al decir el texto “en un momento único” ¿significa que es en el mismo momento, en el mismo día y mismo horario? ¿Eso significa “un momento único”?

G: Claro.

E: ¿O significa que es una única medición, que se toma en un momento?

G: Ah... que no necesariamente a los tres grupos en el mismo momento...

E: Por ejemplo mi investigación: Supongamos que yo tengo que tomar esta entrevista con este mismo texto a 3 estudiantes. No puedo hacerlas al mismo tiempo. Hoy la hago con vos, mañana con otra compañera, y en una semana a la última. ¿Es transeccional o no lo es?

G: Sí.

E: ¿Por qué?

G: Porque es una medición única. Me hacés una única medición a mí en un momento determinado; una única medición a mi compañera en un momento determinado, etc. No necesariamente tenés que hacerlas todas al mismo tiempo.

(Continúa leyendo)

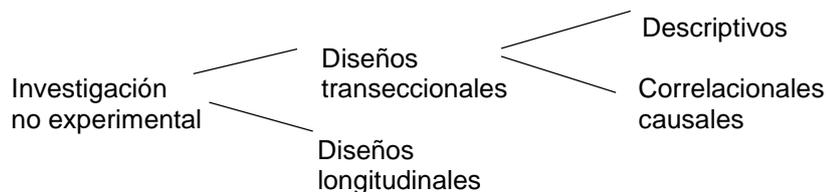
A su vez, los diseños transeccionales pueden dividirse en dos: descriptivos y correlacionales/causales.

(Lee: “correlaciones o causales”)

E: ¿Ahí esa “O” qué significa?

G: No está la “O”, pero la puse yo porque entiendo que se dice de una forma u otra. Antes no lo sabía y ahora la meto en todos lados. (Ríe)

(Lee el esquema)



(Continúa leyendo)

Diseños transeccionales descriptivos

G: Ah, acá los dividió en dos y me va a explicar este, los descriptivos.

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas.

(Da vuelta la página)

G: Acá me da ejemplos de lo que me dijo recién.

(No los lee)

E: ¿Por lo general no lees los ejemplos?

G: No, si ya sé que me está haciendo ejemplos de lo que yo creo haber entendido. Entonces como creo que ya sé de qué se trata, ya está.

(Continúa la lectura)

Los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos (...)

(En vez de leer “nos presentan un panorama...”, leyó “no presentan un panorama...” Interrumpe el párrafo y permanece en silencio)

E: ¿Se entendió?

G: Sí. Por ejemplo, vos ahora estarías haciendo una investigación transeccional sobre una persona y no te interesan muchos aspectos de mí; te interesa comprensión lectora sobre este tema, no todo el panorama de mi persona.

(Retoma la lectura)

En ciertas ocasiones, el investigador pretende hacer descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores (esto es, en más de un grupo). Por ejemplo, un investigador que deseara describir el nivel de empleo en tres ciudades.

G: Si acá el ejemplo fuese en tres personas, en tres compañeras mías, vos ahí podrías hacer una comparación. A eso se refiere.

(Continúa)

El ejemplo que ha venido desarrollándose a lo largo del libro sobre la televisión y el niño de la Ciudad de México es en parte un ejemplo de diseño transeccional descriptivo.

G: No sé cuál es este ejemplo, eso me pasa por no empezar a leer desde el principio. Bueno ahí si es necesario lo buscó, y si está, está. Pero ahora voy a seguir leyendo porque no sé de qué niño me está hablando.

En este tipo de diseños queda claro que ni siquiera cabe la noción de manipulación puesto que cada variable se trata individualmente, no se vinculan variables.

G: Claro, por ejemplo a vos no sé si te va a servir cómo pensemos las tres sino cómo reacciona cada una; lo vas a hacer individualmente y después a lo mejor puedas sacar una idea global pero puntualmente en este tipo de investigaciones no te serviría las tres a la vez, porque dice que no se vinculan las variables.

(Lee)

Diseños transeccionales correlacionales

(Da vuelta la hoja y mira el esquema anterior)

G: Ahora vamos a hablar de los correlacionales o causales.

Estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado.

La diferencia entre los diseños transeccionales descriptivos y los correlacionales causales puede expresarse gráficamente de la siguiente manera:

(Se queda en silencio observando los recuadros)

Descriptivos

Se mide y describe variable (X_1)
 Se mide y describe variable (X_2)
 Se mide y describe variable (X_k)

Correlaciones/causales

Se mide y describe relación ($X_1 - X_2$)
 Se mide y describe relación ($X_1 - X_3$)
 Se mide y describe relación ($X_k - X_{k+1}$)

G: Uh ya cuando empieza esto... con las X... no me gusta. Yo leer todo bien, pero estos signos...

(Omite leer los títulos: "**Descriptivos**" y "**Correlaciones/causales**". Lee lo siguiente)

"Se mide y describe variable" (omite leer X_1). "Se mide y describe variable" (omite leer X_2). "Se mide y describe variable" (omite leer X_k).

G: No estaría entendiendo.

E: Acá arriba están los títulos. Este recuadro pertenece a los descriptivos; y este otro, a los causales.

G: Ah... y acá con las causales, a ver...

(Lee)

"**Correlaciones/causales**". "Se mide y describe (...)"

(Interrumpe la lectura, omite leer: "relación ($X_1 - X_2$)")

G: Me está diciendo lo mismo...

(Pasa a leer lo siguiente)

El interés es cada variable tomada individualmente

G: Esto ya es otra cosa... Pero acá tengo un conflicto cognitivo.

E: A ver, volvé a leer el recuadro de los descriptivos.

(Lee)

Se mide y describe variable

(Nuevamente omite leer X_1).

E: Lo que está entre paréntesis no lo leés.

G: No, porque no lo entiendo. Y acá en el otro cuadrado, en las correlaciones causales, me vuelve a decir lo mismo.

E: No dice lo mismo. No estás leyendo todo. Volvamos acá (retrocedemos a la página anterior, pág.88)

"Los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinado momento."

E: O sea, describen el estado de una o más variables...

G: A ver, ya creo entender...

(Vuelve al recuadro)

Descriptivos

Se mide y describe variable (X_1)
 Se mide y describe variable (X_2)
 Se mide y describe variable (X_k)

G: La X viene a ser la persona o la variable...

E: La variable, ¿Y por qué el subíndice 1, 2...?

G: De un grupo, una persona, o un momento... No.

E: Se mide y describe la variable X_1 ; se mide y describe la variable X_2 ...

G: Ah...para ponerlo con un ejemplo, sería como que vos además de medirme la comprensión lectora me estarías midiendo, por decirte, eh no sé...

E: Los conocimientos previos, podría ser otra variable.

G: Claro, conocimientos previos... o mi actitud frente a la materia.

E: Exacto. Mido y describo la variable 1, que es comprensión; mido y describo la variable 2, que es conocimientos previos; etc. Sólo medir y describir cada variable individualmente. ¿Pero qué pasa con las correlaciones/causales?

G: Ahí ya se juntan las dos.

(Mira el recuadro)

Correlaciones/causales

Se mide y describe relación ($X_1 - X_2$)
 Se mide y describe relación ($X_1 - X_3$)
 Se mide y describe relación ($X_k - X_{k+1}$)

G: Se mide y se describe la variable 1 y la variable 2.

E: Leé de nuevo.

G: Se mide y se describe relación... Ah no había leído la palabra "relación", para mí decía lo mismo. (Ríe) Es la negación a entender. Viste que cuando vi las X te dije: "acá ya no... esto no..." Y se ve que las anulé completamente; yo veía que decía todo lo mismo y no entendía nada.

E: Primero no leías lo que estaba entre paréntesis, entonces claro que decía lo mismo. "Se mide y describe variable. Se mide y describe variable." No leías X_1, X_2 ...

G: Claro, claro. Eso tiene una explicación lógica: yo me negué. Ya cuando vi los signos dije: "no entiendo, hasta acá llegué."

E: Y después en el otro recuadro omitías, además de lo que está entre paréntesis, la palabra "relación".

G: Mi cerebro no la veía. Vos me decías "Volvé a leer" y yo no la veía.

E: Claro, esa es la importancia de que la lectura sea en voz alta, que yo pueda escuchar lo que estás leyendo. Si hubieras hecho una lectura silenciosa yo no me habría enterado de lo que estabas omitiendo al leer. Bueno, entonces, ¿cuál es la diferencia entre ambos?

G: Que en los descriptivos medís y describís, y en los correlacionales las relacionás a las variables.

(Observa lo siguiente:)

Tiempo único

El interés es cada variable
 Tomada individualmente

X_1

X_2

X_3

Tiempo único

El interés es la relación entre variables
 sea correlación;

X_1 — X_2

X_1 — X_3

X_2 — X_3

O bien relación causal:

$$X_1 \longrightarrow X_2$$

$$X_1 \longrightarrow X_3$$

$$X_2 \longrightarrow X_3$$

(Lee)

El interés es cada variable tomada individualmente

G: Claro, los descriptivos toman cada variable.

El interés es la relación entre variables, sea correlación o bien relación causal.

(Vuelve a omitir leer los símbolos)

G: Una relación causal puede ser lo de recién: ¿por qué no entendí este cuadrado?, porque me negué.

E: Claro, algo causa otra cosa. Porque pasó esto, luego pasa esto otro. Por eso acá están estas flechas, porque esto lleva a aquello.

$$X_1 \longrightarrow X_2$$

$$X_1 \longrightarrow X_3$$

$$X_2 \longrightarrow X_3$$

G: Claro, sí, sí.

E: ¿Y correlación cómo sería? ¿Qué significan estos símbolos de acá? Sé que no te gustan, pero por algo los puso el autor.

$$X_1 \text{ — } X_2$$

$$X_1 \text{ — } X_3$$

$$X_2 \text{ — } X_3$$

G: Y no sé... veo lo mismo que lo de recién... X_1 con X_2 ; X_1 con X_3 ... Sólo falta la punta de la flecha, pero dice lo mismo. A ver, voy a leer lo que sigue.

Por lo tanto, *los diseños correlacionales/causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pueden pretender analizar relaciones de causalidad*. Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en hipótesis correlacionales y cuando buscan evaluar relaciones causales, se basan en hipótesis causales.

(Vuelve a leerlo dos veces más)

G: No sé, no encuentro la diferencia. Correlacionales o causales es lo mismo.

E: Bueno, dejamos acá si te parece. Lo que sí, ¿viste que vos te salteaste estas páginas? Empezaba acá:

(Nos dirigimos a la pág. 84)

7.1 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL?

G: Ah sí... No lo leí directamente.

E: Porque estamos hablando de los tipos de diseños no experimentales, ¿y qué es una investigación no experimental?

(Lee la primera oración del texto)

Es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables.

E: ¿Eso lo sabías?

G: No.

E: O sea, estábamos hablando de los tipos de algo que no sabíamos lo que era.

G: Claro. Lo escuché nombrar, pero no sabía lo que era.

(Lee)

Es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la *investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.* Como señala Kerlinger: La investigación no experimental o *ex post-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones." De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

(Se queda en silencio)

E: Lo que ya vieron en clases fue la investigación experimental, diseños rigurosos, preexperimentales y cuasiexperimentales. ¿Qué diferencia habrá entonces con la investigación no experimental?

(Permanece en silencio)

E: En una se experimenta y en otra no se experimenta.

G: Ah, que no se manipulan las variables.

E: ¿Por qué no?

G: Porque dice "se trata de la investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes", en la no experimental. En cambio, en las otras sí se hace variar, por medio de los tratamientos.

E: Entonces ahora sí vas a entender este ejemplo de acá.

EXPERIMENTO

Hacer enojar intencionalmente a una persona para ver sus reacciones.

NO EXPERIMENTAL

Ver las reacciones de esa persona cuando llega enojada.

G: Claro, porque acá la hacen enojar para ver las reacciones.

E: Manipulan la variable: producen el enojo. Y acá no, ya llega enojada.

G: Claro, sí, sí, es así.

E: Acordate, en las investigaciones no experimentales no se manipulan las variables, vas y medís en el contexto natural. Tenés dos o más variables, vas y medís, no manipulás, no seleccionas grupo

aleatoriamente, no hacés tratamiento, nada. Observás, registrás, describís, podés comparar, ver si hay correlación o causa/efecto. Porque leímos los transeccionales; faltaría lo de los longitudinales.

G: Claro, ahí me hiciste un cierre de todo. Me lo explicás así y sí es fácil. Me gustó la experiencia de haber venido, realmente me sirvió para entender. Yo me quedé con lo del parcial... Que pensé que lo entendía y después con el parcial me di cuenta que no, porque aprobé justo. Parece fácil pero hay cosas que si no te las planteás y te las preguntás como hicimos acá pensás que las entendés, pero en realidad no.

La entrevistadora le agradece a la estudiante su colaboración y se despiden.