

## METODOLOGÍA POSTMODERNA PARA PROFUNDIZAR EN LOS VALORES EDUCATIVOS

Artículo



Recibido: 13/09/2021

Aceptado: 21/10/2021

**Autora:**

Soraya B., Rojas Timaure

Lcda. en Educación.

Especialista en Metodología de la Investigación.

Doctora en Educación

Coordinadora Nacional de Solidaridad del Instituto Técnico Profesional Duoc.

Casa Central

Universidad de Chile (UC)

Santiago de Chile - Chile

Email: [sorayarojast@gmail.com](mailto:sorayarojast@gmail.com)

Orcid: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1373>

### RESUMEN

Este análisis responde a un proceso de construcción científico técnico de un proyecto enmarcado en la educación en valores, que partiendo de una realidad concreta, propone un camino particular de acercamiento a este contexto, alejarse más de los rubros de la investigación tradicional y entrar a una visión más contigua, partiendo desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, combinando las visiones desde la etnografía, hermenéutica y teoría fundamentada; que permitirá al final proponer una teoría que promuevan programas de intervención concreto para la educación en valores en Educación. El propósito de este, es poder ofrecer a la comunidad universitaria una ruta de investigación, no para seguir como norma, sino para orientar próximos investigaciones sociales, basadas en autores como Martínez (2004), García y Mínguez (2011), Glaser y Strauss (1967).

**Palabras clave:** educación en valores, etnografía, teoría fundamentada, fenomenología

### POSTMODERN METHODOLOGY TO DEEPEN EDUCATIONAL VALUES

#### ABSTRACT

This analysis responds to a process of scientific and technical construction of a project framed in the education in values, which starting from a concrete reality, proposes a particular way of approaching this context, moving further away from the traditional research items and entering a more contiguous vision, starting from the positivist paradigm, phenomenological methodology, combining visions from ethnography, hermeneutics and grounded theory; that will allow in the end to propose a theory that promotes specific intervention programs for education in values in Education. The purpose of this is to offer the university community a research route, not to follow as a rule, but to guide future social research, based on authors such as Martinez 2004, Garcia and Mínguez (2011), Glaser and Strauss (1967).

**Keywords:** education in values, ethnography, grounded theory, phenomenology



## INTRODUCCIÓN

Frente a la necesidad de una metódica para profundizar en los valores educativos, se visualiza como respuesta en su momento, el paradigma interpretativo que en palabras de Garza (2006), pretende “explicar la estabilidad de la acción desde el punto de vista del sentido asignado a ella por sus actores; se interesa por comprender las reglas de la construcción objetiva de la acción” (p.32), la cual servirá de soporte en esta propuesta como ruta investigativa. En este sentido, la evolución de la pedagogía expresada en los libros, desde esta óptica, ha sido cuestionada con frecuencia en las últimas décadas, los adolescentes han desarrollado habilidades que propician en ellos formas nuevas de aprender.

Por tal consideración, los modelos que hoy se desarrollan requieran una revisión a partir de nuevas corrientes, entre las cuales destaca el pensamiento complejo de Morín, que permite una mirada más profunda, donde ya los parcelamientos sean cuestión superada. A partir de esta forma de ver el mundo nace la necesidad de gestar una ruta investigativa que promueva ahondar el fenómeno en cuestión, para ello planteo una percepción fenomenológica promovida por el paradigma introspectivo vivencial. En esta dirección se inicia la propuesta metodológica fenomenológica que implica la etnografía, hermenéutica y la teoría fundamentada.

Por ello en esta construcción los actores sociales son elementos medulares para la construcción, porque desde sus vivencias en el contexto donde ocurre el fenómeno puedo generar reflexiones significativas. En este caso los informantes son docentes, en su perfil se considera que actualmente estén desarrollando prácticas en el contexto educativo, insertos en distintas realidades como los liceos

públicos y los colegios católicos privados. El Subsistema que se aborda es el de Media, que comprende desde primer año hasta el último año de Media o Media Técnica; de igual forma intencionalmente se elige que ejerzan en instituciones que se encuentren en puntos diversos de la ciudad, de áreas diversas y con experiencia. Es oportuno saber que durante el proceso y por las características de la metodología surgieron otros informantes, y se realizó más de una entrevista con cada uno, con el fin de saturar las categorías que emergieron.

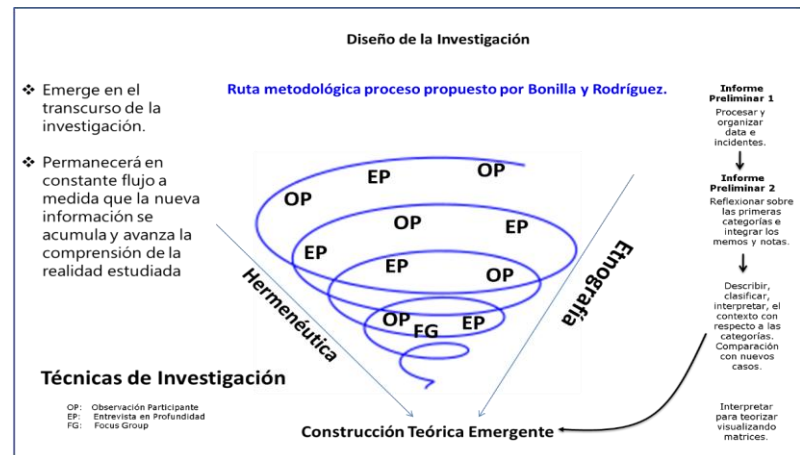
Así mismo, por la naturaleza de la investigación, me detuve a conocer la visión de los estudiantes tanto en la escuela pública como en la privada sobre los valores educativos que se manifiestan en su hacer en este contexto, razón que me permitió, comprender en el nivel de Educación Media General, los sentidos y significados que otorgan al fenómeno de estudio. Los estudiantes que participaron como informantes claves en el estudio fueron dos, a los cuales se les unieron tres estudiantes más en el desarrollo de los Focus Group. Ellos otorgaron la información, la cual sirvió de insumo para develar las categorías compartidas. Al mismo tiempo surge la participación de los padres, se realizó una entrevista a profundidad a una madre de estudiante de Media General, y en el Focus Group se unieron tres madres más quienes de igual forma aportaron la información valiosa para el desarrollo de la teoría fundamentada.

### **CAMINO METODOLÓGICO: EL PLAN HERMENÉUTICO PARA COMPRENDER EL FENÓMENO DE ESTUDIO**

El diseño del plan es concebido por el investigador para comprender y responder a cuestiones como *¿Qué le ocurre al docente frente a la necesidad de educar en valores?, ¿Cómo intenta enseñarlo?, ¿Cuál es su interpretación de los valores para la enseñanza?, ¿Cuál es el resultado de ello? ¿Quiénes y cómo participan de este proceso?*, permiten iniciar el acercamiento al fenómeno tal como ocurre para captar los significados que los eventos tuvieron para los involucrados, lo cual implica un constante proceso de sistematización y comprensión para hacer la interpretación de tales eventos.

El diseño de este estudio se enmarca en la idea de mostrar los pasos que se siguieron para ordenar el conjunto de fenómenos emergentes. De igual manera, refleja la comprensión profunda que se pretende lograr con cada paso que se dé, de manera que la interpretación adquiera sentido y pueda ser comunicado a cualquier lector. A continuación se presenta el procedimiento multifacético y sugerido por la dinámica que se genere en el momento, este se plasma en el Gráfico 1. Diseño que supone un esbozo del camino metodológico y del procedimiento a seguir, pero en ningún caso, expresa de manera fija lo que ocurrirá en la investigación, porque en los estudios etnográficos no existen reglas marcadas con antelación.

Al respecto Martínez (2004), expresa que: “el diseño emerge en el transcurso de la investigación; es más, nunca finalizará, sino que estará en constante flujo a medida que la nueva información se acumula y avanza la comprensión de la realidad estudiada” (p.193). En este tipo de diseños no se espera un cumplimiento paso a paso de los métodos y técnicas, ellos forman una red de relaciones en la que no existe una secuencia lineal y predeterminada que seguir. Por consiguiente es emergente y se sistematiza en el desarrollo del estudio.



**Gráfico 1. Camino metodológico: el plan hermenéutico para comprender el fenómeno de estudio. Adaptado de Rojas (2018, p.39).**

Esta investigación empleó como ruta metodológica, el proceso de la investigación cualitativa, apoyado en Bonilla y Rodríguez (2005). El recorrido que se realizó está de igual forma marcado por las características del fenómeno y se ve modificado de igual manera por la dinámica del paradigma. Este camino metodológico se apoya en los métodos de la etnografía, la hermenéutica y la teoría fundamentada, como base para construir la teoría. Todo ello viene a colocar el rasgo distintivo a cada una de estas fases y enriquecen el proceso flexible que se produce en este tipo de investigaciones. Para afianzar las intencionalidades de esta investigación se empleó el siguiente procedimiento:

- **Definición situación – fenómeno**, consiste en la exploración de la situación, implica a su vez la mirada del fenómeno y su relación con las teorías que se han generado en respuesta a ello.

- **El diseño del plan para comprender la información**, implica definir la ubicación de la ruta metodológica, la brújula con la que se pretenden ingresar y conocer el fenómeno, en este caso la educación en valores en las escuelas y colegio del Estado Zulia. Se hizo necesario, promovido por la mejor de la investigación en las

ciencias sociales la ubicación ontoepistemológica de la misma y posteriormente el desarrollo de la metódica que identifica cada uno de los elementos necesarios.

- **Trabajo de campo**, en esta fase se procede a la recolección cualitativa de los datos, a su interpretación y comprensión hasta lograr la saturación teórica.

- **Organización de la información**, se desarrolló de forma constante a propósito de profundizar en el fenómeno y por las características de la teoría fundamentada era probable que se produjera una nueva recolección hasta lograr saturar la información obtenida. Para el desarrollo de la identificación de los patrones culturales, se procedió a la fase de comprensión con el objeto de que emergieran las categorías. Posteriormente, se produjo la interpretación y con ello un acercamiento más certero desde la realidad a la teoría, hasta llegar a la conceptualización inductiva que para esta investigación fue la propuesta de un modelo pedagógico emergente que promueva la educación en valores en educación media general.

Dado que el estudio se realizó en un grupo particular de personas con características comunes y con un tipo de vivencia profesional muy concreta, la investigación tomó las características de una *investigación etnográfica*. Al analizar a este grupo particular de profesionales se abordó inevitablemente su forma de ver la educación en valores como proceso y como ejercicio profesional, respetando la estructura social y cultural que los caracteriza, es decir, de acuerdo con Martínez (2004) “...al desear acercarse a la verdadera naturaleza de las realidades humanas, se centra en la descripción y en la comprensión” (p.181). En virtud de que se abordó la investigación desde la etnografía, es pertinente expresar que Atkinson y Hammersley, citado por Rodríguez (1996: p.45), la conceptualizan como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos (a) un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que

ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo; (b) una tendencia es trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas; y (c) se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero con profundidad.

La investigación que sigue un método etnográfico tiene tres características fundamentales: -en primer lugar, una concepción de realidad basada en la intersubjetividad que ofrece un acercamiento a los hechos más integral y más humano. Como segundo punto de interés, la finalidad está centrada en la construcción teórica de lo social con todo su carácter dinámico y cambiante. En tercer lugar, y quizás una de las características más importantes de este método, el papel que los actores sociales tienen en la descripción, comprensión y construcción de lo social. Según Yuni y Urbano (2005, p.96), la fortaleza de estos preceptos radica en la esencia de los hechos sociales, al reconocerse como distintos de los fenómenos físicos estudiados por las ciencias exactas; no se pueden establecer regularidades, leyes fijas y universales alrededor de sucesos que están en constante cambio y que inciden en las transformaciones que la humanidad constantemente experimenta.

De acuerdo con esta perspectiva, la investigación es de tendencia descriptiva e interpretativa de los valores e ideas que comparten los docentes en relación a la educación en valores. El *ethnos* (unidad de análisis), tal y como lo expone Martínez (2004), “...no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre, o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos” (p.18). En este sentido, la indagación de sus patrones de interacción social es fundamental para comprender la verdadera dinámica de su acción.

Los componentes culturales y las interrelaciones que se establecen entre el docente y los diferentes actores involucrados en este proceso deben ser abordados para poder hacer afirmaciones verdaderamente descriptivas de su realidad. El esquema teórico que resulte debe ser confiable y ser representativo de las percepciones y vivencias de los docentes con respecto a la significación que tienen para ellos el educar en valores. Desde el punto de vista metodológico, el énfasis se hizo en la naturaleza del fenómeno de educar en valores. Los datos que se pretenden recoger no siguen una estructura predeterminada, ni se poseen categorías analíticas previamente consideradas. Aunque se trate de pocos sujetos ellos representan socialmente al grupo referido al profundizar en la indagación de las características sociales que comparten. Las acciones de los actores (docentes e investigador) y los significados atribuidos al fenómeno estudiado solo tienen sentido dentro del contexto sociocultural en el que ocurren las interacciones.

A través de la etnografía el desarrollo de la teoría parte de las actividades y perspectivas del docente y se separan sus propias concepciones al adentrarse en el mundo interpretativo del mismo utilizando notas de campo y grabaciones. La importancia de la empatía, comprensión y la reflexión hacen del proceso de investigación una tarea flexible que se adapta constantemente a las nuevas inquietudes que van surgiendo y a los elementos emergentes que se van incorporando de manera integral, a la descripción contextual de los datos, su análisis y derivación teórica.

El desarrollo de la investigación supuso un proceso de interpretación que inicio con la observación participante de la realidad y el registro de la información, hasta la construcción de nuevos significados, que organizados sistemáticamente en una propuesta coherente, sirvieron de base para comprender el proceso de educar en valores. Por lo tanto, los dos procesos básicos para cumplir con este

propósito son *la observación participante* y *la interpretación*, los cuales se aplicaron durante toda la investigación.

Este proceso de interpretación parte de las señales sensibles que el investigador es capaz de obtener y que dan cuenta del mundo interior de los informantes, sus verdaderas significaciones y motivaciones. De esta manera, devela el verdadero significado que tiene el educar en valores para el docente. Interpretar sus palabras, gestos y expresiones no verbales y las imágenes reproducidas de su acción, esta dialéctica se establece entre los procesos de comprender-explicar y entre el sujeto conocedor, en este caso los informantes, la investigadora, el objeto conocido y el proceso de educar en valores. Este hacer permitió definir el procedimiento como *hermenéutico-dialéctico* porque se dio a través del diálogo permanente, donde cada uno influye al otro y se convierte en guía de sus elaboraciones cognitivas y lingüísticas.

Por su parte fue de gran importancia la elección de las técnicas e instrumentos, las cuales permitieron la repetición de las observaciones para agotar la información sobre cada testimonio, de manera que se facilitara el descubrir la estructura y dinámica del proceso de educación en valores que siguen actualmente los docentes en su ejercicio profesional. De esta manera, se fueron elaborando esquemas de interpretación posibles para diseñar y rediseñar las estructuras conceptuales, integrando los conceptos que aparecen con cada nueva revisión. Estas técnicas conllevaron al descubrimiento de las intenciones de los docentes en su acción educativa; así como también contribuyeron para captar la estructura bajo la que opera el modelo de educación en valores que subyace y explica la forma en la que participa en los conflictos sociales que atiende.

## **BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: ORIENTACIONES PARA LA GENERACIÓN DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA**

La Teoría Fundamentada puede considerarse un método de descubrimiento desde una forma particular de ver la realidad social y de estudiarla, que según Glaser y Strauss (1967), a través de la conceptualización integra datos para construir una teoría y adquirir conocimiento del mundo social. Por tanto, los métodos de la teoría fundamentada son guías sistemáticas y flexibles para recolectar y analizar data cualitativa y construir teorías sustentadas en la misma data, con la certeza de que los fenómenos sociales son complejos y que sus significados no se vislumbran con facilidad, esta metodología requiere del investigador, flexibilidad y apertura que permita soportar la naturaleza ambigua de esta realidad. Trabajar desde esta perspectiva facilita el fomento de características singulares necesarias para el correcto desarrollo del proyecto.

Estos atributos están referidos a la autenticidad, intuición, receptividad, sensibilidad y reciprocidad en el estudio de la educación en valores. Según Strauss y Corbin (2002), en el proceso se aprende "...a pensar comparativamente y en términos de propiedades y dimensiones, de modo que puedan ver con facilidad qué es igual y que es diferente" (p.8), de este modo no solo se genera teoría, sino que se logra fundamentarla en los datos desde la interpretación y la indagación sistemática. Bajo las premisas que fundamentan esta forma de generar teoría se encuentran: la necesidad de recoger los datos en el mismo sitio donde el docente educa en valores para que la realidad pueda ser develada, la creencia tanto del investigador y del docente como actores principales que tienen una participación activa dentro del proceso define el tipo de interacción social y en consecuencia, la significación de los datos, sus relaciones y su integración en una teoría o modelo estructural y con suficiente sistematicidad explicativa.

En este caso, la codificación se realizó al conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos obtenidos de las observaciones, entrevistas y demás técnicas seleccionadas, y desde este punto de vista, explican Strauss y Corbin (2002) "...es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción" (p.14). Se espera entonces, que el análisis sea el resultado de la interacción entre la investigadora, los docentes y los datos. Una vez que se realizaron las preguntas estimulantes; de las respuestas se identificaron, desarrollaron y relacionaron conceptos y categorías en torno a educar en valores y que mediante la comparación faciliten la construcción de un esquema teórico innovador e integrado que represente y oriente la actuación de los docentes en el proceso de educar en valores.

Las respuestas de los informantes dieron cabida a las descripciones del fenómeno estudiado. Las mismas, permitieron ver el sentir del docente y su visión del proceso de educar en valores, A partir de este proceso, se comenzó a hacer cada una de las interpretaciones para la construcción de la teoría. El ordenamiento conceptual implicó la primera organización, a fin de comenzar a configurar las categorías según sus propiedades y dimensiones como lo plantean Strauss y Corbin, (2002). La idea es que se pueda diferenciar entre una categoría y otra según los elementos de su clase. Para la construcción de las categorías se requirió un análisis detallado de los datos, a esto se le llama *microanálisis*, un estudio pormenorizado que se hace con la idea de identificar los conceptos y definir las categorías con sus propiedades y dimensiones.

De esta manera, surgieron las relaciones entre las categorías, a través de la combinación entre la codificación abierta, axial y selectiva. Las entrevistas, las notas de campo, las observaciones y las respuestas a otras técnicas de recolección de datos constituyeron los elementos básicos desde donde se comenzó la codificación. El análisis



dependió del dato mismo, de las interpretaciones realizadas por los observadores y de la interacción resultante entre el investigador y los informantes.

Strauss y Corbin, (2002), explican que la *codificación abierta* se refiere al “...proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110), con ella se llegó a la construcción de las categorías que una vez relacionadas de manera sistemática, le dieron origen a la teoría. Para realizar esta codificación se partió de la identificación de los conceptos, los cuales nombran los fenómenos, así se especificó de manera sistemática lo observado, una vez adoptada la forma de hipótesis o proposiciones, se sugiere la forma en cómo pueden estar relacionados dichos elementos de la educación en valores observados.

Esta codificación se llama abierta porque las respuestas de los informantes se abren a la significación a que dan lugar; sería el insumo básico del análisis cualitativo que se pretende seguir. Durante esta codificación, según lo también expuesto por Strauss y Corbin (2002). “...los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias” (p.111). Posteriormente, todos los incidentes o acontecimientos en los que se involucra el docente y que se consideren similares o que conceptualmente se relacionen, se incluirán en conceptos más abstractos que son las categorías, es decir, fenómenos a los cuales se les ha dado una denominación, “se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos” (p.122). Aun cuando los hechos son unidades de significación discreta, es posible agruparlos de acuerdo con sus características comunes, permitiendo su clasificación en categorías únicas que implican o encierran una acción en relación a la realidad estudiada.

### ***El Acto de Conceptualizar para Teorizar***

El acto de conceptualizar supone hacer una abstracción en la que los datos se descomponen en incidentes, ideas o acontecimientos a los que luego, se les etiqueta reemplazando su denominación inicial. Si a través del análisis comparativo se descubre un nuevo dato cuyos incidentes o acontecimientos comparten características con otros que ya han sido conceptualizados, entonces se le da el mismo nombre, a fin de que se maneje bajo el mismo código. Obviamente, la etiqueta que se decida usar dependerá de la creatividad del investigador, de su perspectiva cultural y de la postura fenomenológica que ha decidido asumir ante el proceso de educación en valores, pero fundamentalmente, debe ser sugerido por el contexto en el que se ubica cada acontecimiento.

Dado que las categorías simbolizan a los fenómenos, el nombre que se escoja como etiqueta debe facilitar la identificación del referente y describir lo que sucede, de una manera bastante gráfica. La prioridad debe ser escoger etiquetas sugeridas por el propio dato o contexto para estar seguro de que los significados y asociaciones son inéditos. En la medida en que los conceptos se van acumulando, se debe ir agrupándolos o categorizándolos con el propósito de alcanzar un nivel de explicación e interpretación que logre exponer lo nuevo que surge de los datos.

Las categorías representarán un acontecimiento o suceso definido como significativo por los informantes y se desarrollarán a partir de sus propiedades y dimensiones; esto supone definir sus características particulares y observar cómo varían de acuerdo con la dimensión escogida para la comparación. Así, se diferenciarán unas categorías de otras y se les da precisión descriptiva y explicativa de cara a la construcción de la teoría. La dimensión viene siendo la localización de la propiedad en un rango. Las propiedades y dimensiones permiten la identificación de ciertos patrones y sus variaciones que facilitan la construcción teórica.



Finalmente, todos los datos son agrupados según esos patrones que han surgido durante la codificación, la agrupación se va dando por niveles hasta lograr una elaboración densa y totalizadora del fenómeno social.

Las categorías de bajo nivel de acuerdo con Glaser y Strauss (1967, p.36), emergen más rápidamente durante las fases tempranas de la recolección de data. Niveles altos, primordiales e integrados de conceptualización y las propiedades que las elaboran- tienden a llegar después durante la articulación, codificación y análisis de la data. Por su parte, las subcategorías les dan mayor especificidad a las categorías respondiendo a inquietudes sobre el dónde, cuándo, cómo y por qué ocurren los acontecimientos que definen el fenómeno comunicacional estudiado. Se comportan de la misma manera que las categorías por lo que también poseen sus propiedades y dimensiones, aun cuando éstas sean más específicas.

La *codificación axial* se refiere al proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías. Explican Strauss y Corbin (2002), que este tipo de "...codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones" (p.134). Este trabajo supone una reagrupación de los datos que se desagregaron durante la codificación abierta, lo que permitió explicaciones más precisas y completas sobre el fenómeno de la educación en valores. En este caso, la investigadora realizó una codificación más profunda y coherente en torno a categorías específicas, las cuales son escogidas como eje central de las redes conceptuales que comienzan a establecerse para construir la teoría. Este hacer según los metodólogos "...nos ayuda a contextualizar un fenómeno, o sea, localizarlo dentro de una estructura condicional e identificar el "cómo" o la manera en que una categoría se manifiesta" (p.139), y así se relacionan las estructuras durante el proceso.

La codificación abierta y la axial no son acciones

secuenciales. En todo el proceso de recolección y análisis de la data las dos acciones se dieron simultáneamente, es decir, se construyeron categorías y subcategorías al mismo tiempo que se fueron tejiendo redes de relaciones entre los conceptos. Éstos, fueron trabajados a través del microanálisis hasta subir de nivel de abstracción con la formación de las categorías y propiedades, las cuales estarán continuamente evaluándose en función de un rango dimensional escogido, aumentando su densidad y poder explicativo.

Con estas categorías se procede a la teorización, que implica un proceso de codificación *selectiva* caracterizado por la intuición de ideas formuladas en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Estas ideas han de ser revisadas más de una vez desde distintas perspectivas para poder validarlas e integrarlas y así, refinar la teoría. Debido a que la recolección de la data no ocurre en un único momento, la revisión de hipótesis y proposiciones emergentes se cotejó de manera continua con los datos obtenidos durante todo el proceso de investigación, de forma que se modificaron, eliminaron o ampliaron las categorías a partir de las cuales se hizo la teorización. Serían en palabras Strauss y Corbin (2002), "...Hacer inducciones: derivar conceptos, sus propiedades y dimensiones a partir de los datos; y deducciones: cuando se plantean hipótesis sobre las relaciones entre conceptos..." (pp. 157-170).

La teoría muestra categorías interrelacionadas de manera sistemática para formar un marco explicativo del proceso de educar en valores e intentar responder a quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias ocurre este fenómeno educativo. En este sentido, la teoría generada pretende ampliar el campo de conocimiento sobre el proceso de la educación en valores. En la construcción teórica se comenzará desde un nivel básico representado por los datos y se aspira llegar a través de la conceptualización y reducción, a un nivel de abstracción para darle el carácter de

aplicabilidad a las ideas interrelacionadas y contenidas en la teoría.

### ***Desarrollo del Método de Comparación Continúa***

El análisis comparativo es un método que puede ser utilizado independientemente de las unidades sociales que hayan sido consideradas en el estudio. Es una estrategia para generar teoría que combina procedimientos de codificación y análisis. Está diseñado para ayudar al investigador a que genere creativamente, teoría integrada, consistente, convincente y cercana a la data. Este método se interesa por generar y sugerir muy probablemente, muchas categorías, propiedades e hipótesis acerca de problemas generales. Algunas propiedades se convertirán según Glaser y Strauss (1967), en causas y otras en condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos o procesos del fenómeno estudiado y que se integran en la teoría que finalmente se propondrá.

Para llegar a la teoría es fundamental la comparación que pueda hacerse entre incidente e incidente para poderlos clasificar, también podrán hacerse comparaciones teóricas con la idea de estimular el razonamiento en relación con las propiedades y dimensiones de las categorías y dirigir así, el muestreo teórico. Las comparaciones contribuirán a identificar ventajas y desventajas de las categorías para clasificarlas y observar su pertinencia dentro de la teoría; de esta forma, se proporciona una manera de ver la realidad del docente al educar en valores. Strauss y Corbin (2002), explican que “El uso de las comparaciones permite extraer propiedades, las cuales a su vez pueden emplearse para examinar el incidente u objeto de los datos”. (p. 88). Las numerosas comparaciones servirán para que los vacíos analíticos comiencen a tomar forma (Charmaz, 2006); durante la comparación las categorías ganarán fortaleza teórica porque engranan niveles sucesivos de análisis.

El propósito es sensibilizarse ante la cantidad de propiedades que el fenómeno educativo es capaz de mostrar

y que de otra forma podrían pasar por inadvertidos. La idea es facilitar la descripción de lo no específico, razonando de un modo más abstracto acerca de las semejanzas y diferencias entre propiedades observadas y categorías ya existentes. La teoría resultante nunca será considerada como una teoría acabada. Aun cuando pueda ser publicado el producto teórico del análisis comparativo realizado en un momento dado, se considerará en desarrollo continuo. Glaser y Strauss (1967), afirman que “la teoría como proceso, creemos nosotros, se da bastante bien con la realidad de la interacción social y su contexto estructural”. (p.32). Esta realidad es dinámica y siempre cambiante.

Esta sensación de estar permanentemente en desarrollo permite que la propuesta teórica sobre cómo educar en valores, llegue a ser rica y fácilmente comprendida, porque responde a su propia naturaleza. Comparar la data que se tiene con la que va llegando convertirá el proceso en una mejora continua de la teoría. Ya formadas las categorías con sus propiedades y dimensiones el método comparativo continuo que se seguirá en esta investigación se cumplirá en cuatro pasos básicos, los cuales se sustentan en los planteamientos de los metodólogos Glaser y Strauss(1967):

1. ***Comparando incidentes aplicables a cada categoría.***  
en estos casos se comienza por codificar una y otra vez, cada incidente de la data dentro de tantas categorías como sea posible y se determina hasta qué punto cada incidente da lugar a una categoría emergente o como esa data se adecua a una ya existente. Esta comparación de los incidentes entre sí, muy pronto comenzará a generar propiedades teóricas de las categorías, sus consecuencias y sus relaciones con otras categorías. En la marcha se espera que surja en el pensamiento del investigador formas alternativas de codificar y comparar que lo lleve a un proceso continuo de cambio originando ideas teóricas nuevas.

2. **Integrando categorías y sus propiedades.** Aquí la comparación ya no será entre un incidente y otro, sino entre los incidentes y las categorías y sus propiedades, que comenzarán a ser integradas a través de la comparación constante y que forzará al investigador a darle un sentido teórico a cada comparación. Si el análisis se hace a medida que la data se recolecta, es más probable que la teoría emerja por sí misma. De esta forma, se explorará completamente los patrones de integración en la propia data.
3. **Delimitando la teoría.** Este paso supondrá una tarea de reducción en la que se dejen fueran propiedades no relevantes, se descubran uniformidades subyacentes y se integren detalles elaborados de las propiedades en un esbozo de categorías relacionadas; así se podrá formular la teoría con un conjunto menor de conceptos de más alto nivel. Este procedimiento permitirá la saturación teórica de categorías que facilite la construcción de la teoría.
4. **Escribiendo la teoría.** En este punto se posee la data codificada, una serie de memos y una teoría. Para escribir la teoría se requerirá recopilar los memos de cada categoría, respetando las relaciones que ya se establecieron, para lograr una teoría suficientemente explicativa y que responda a la data, ya que la comparación constante conduce a que en el análisis se considere mucha diversidad, diferentes significados según las categorías y propiedades con las que se establece la relación. Los elementos de las teorías que son generadas por análisis comparativo son: categorías conceptuales con sus propiedades e hipótesis o relaciones generadas entre las categorías y sus propiedades.

### **Generación de la Teoría Sustantiva y Formal**

El análisis comparativo puede ser usado para generar dos tipos básicos de teorías: sustantiva y formal. En el caso de la teoría sustantiva, ella responde a un área de investigación muy característica y empírica, mientras que la formal se desarrolla para casos conceptuales y de mayor generalidad. Ambas caen entre el menor trabajo hipotético y las grandes teorías altamente inclusivas. La teoría sustantiva es un vínculo estratégico para la formulación y generación de la teoría formal; aunque la teoría formal puede surgir de los datos, es mucho mejor que lo haga desde una teoría sustantiva porque garantiza la aproximación sucesiva al conocimiento en el área de interés.

Para generar teoría sustantiva en este estudio, se hizo necesaria la observación de muchos hechos que involucren al docente educando en valores; estos incidentes deberán procesarse a través del análisis comparativo; por ello, realizar este estudio bajo el método etnográfico asegurará la obtención de data directa y muy útil para el propósito que se persigue. Tanto el estudio etnográfico como la teoría sustantiva constituirán los elementos básicos para el posterior desarrollo de la teoría formal. Con estos procedimientos se garantizará la acumulación progresiva de información y conocimiento sobre la importancia de educar en valores, necesario para la formulación de la teoría. Múltiples propuestas teóricas a nivel sustantivo serán imprescindibles para capturar la realidad que subyace en cada una de las actuaciones del docente y que expone al investigador a esa compleja realidad que deberá ser entendida para la construcción de la teoría formal.

La teoría formal se desarrolló en un área conceptual de indagación y el análisis comparativo se hizo entre diferentes clases de casos sustantivos, que caen dentro del área formal según Strauss y Corbin (1998). Este tipo de teoría posee un mayor nivel de abstracción y requiere un rango más amplio de investigación. Permite, además, un proceso explicativo y predictivo más depurado y profundo

que resulta necesario frente a este tipo de fenómeno social, y que resulta confiable al ver que encaja con la realidad.

### ***El Muestreo Teórico en las investigaciones.***

Es el proceso de recolección de data para generar teoría. El investigador la codifica, interpreta y decide que data debe buscar y dónde. El mismo está controlado por la teoría emergente. Siempre se comienza la investigación con un marco parcial de trabajo y se diseñan unas pocas características principales, no específicas de la situación que será estudiada. Durante el proceso, desarrollaré una sensibilidad teórica que llevo al personal a involucrarse temperamentalmente con el educar en valores y con la identificación de elementos básicos, para el análisis; de igual manera, lo prepara para comprender de una forma más efectiva, esta área de investigación.

Así según Glaser y Strauss (1967), “...una teoría fundamentada tendería a combinar más probablemente conceptos e hipótesis que han emergido de la data con algunas existentes que son claramente útiles” (p.46). por consiguiente esta recolección estuvo guiada por los conceptos derivados del proceso de análisis y basado en el criterio de la comparación de Strauss y Corbin (1998). En este sentido, se aumentaron los lugares, las personas y las situaciones consideradas para la exploración y aplicación de las técnicas metodológicas, con la intención de aumentar las oportunidades de encontrar información nueva que consoliden las categorías y sus propiedades.

Expresan Strauss y Corbin (1998, p.230). “Si el analista compara incidentes y acontecimientos en términos de cómo éstos dan densidad o variación a los conceptos con los que se relacionan, estará haciendo muestreo teórico”. El muestreo teórico utilizado en este estudio fue en constante evolución, para poder ajustar continuamente el control sobre su data y asegurar su relevancia en función de la teoría emergente que desea desarrollar sobre educar en

valores. Las unidades básicas de este trabajo fueron los conceptos desarrollados del análisis. Se hicieron presentes de forma repetida y se definieron las propiedades y dimensiones de una categoría.

Se hizo el muestreo de nuevos incidentes, la aplicación de las técnicas escogidas para la recolección de datos a situaciones inéditas que involucran la actividad de educar en valores. Estos registros pueden implicar variaciones de las propiedades o dimensiones de una categoría principal al encontrar similitudes y diferencias por comparación con nuevos conceptos. El muestreo se fue haciendo cada vez más específico, motivado a que la teoría fue construyendo con cada análisis, se convirtió en una guía práctica. Si al principio la tarea fue generar el mayor número de categorías posible, en la medida en la que se fue adelantando la recolección y análisis de datos, el trabajo comenzó a orientarse hacia la reducción de la cantidad de categorías, al mismo tiempo que se profundizó sobre sus propiedades y dimensiones hasta saturarlas y hacerlas más densas a través de una comparación sistemática y consistente para su correcto desarrollo.

Durante el desarrollo de esta investigación se adquirió mayor competencia para determinar las situaciones o incidentes nuevos, a fin de considerar un valor agregado para el análisis y, así, no perder esfuerzo y tiempo en aquellos acontecimientos estériles o improductivos. Asimismo, surgieron preguntas como: *¿qué sucedería si...? dónde...? en qué condiciones...?* que ayudaron a explorar nuevos acontecimientos y derivar conceptos que fortalecieron las categorías existentes. El muestreo teórico llevó al inicio del proceso de recolección de información bajo ciertas condiciones. Por ejemplo, el grupo entrevistado y quienes apoyaron la aplicación de las técnicas de recolección de datos seleccionadas, se determinó por la pregunta de investigación. En este caso, el grupo quedó conformado por los docentes. Otro criterio necesario para

afinar el muestreo fue el hecho de trabajar con los docentes de educación en valores. Posteriormente, se consideraron nuevas situaciones de análisis sugeridas por la teoría que fue emergiendo del análisis inicial de la data.

Para el momento en el que se inicia la recolección de datos, se hizo necesario la toma de decisión sobre los tipos de técnicas a usar, entre ellas, observaciones, entrevistas, notas de campo, videos y fotografías, para poder organizar el trabajo y determinar la secuencia que adquirió el muestreo de incidentes. La ventaja de este tipo de muestreo es que permitió, simultáneamente, recoger y analizar datos y, además, ganando sensibilidad con la situación del docente educador en valores, pude volver a incidentes que había registrado pero que inicialmente carecían de importancia; los cuales adquirieron nueva relevancia en función de la madurez alcanzada en la investigación, en el marco del abordaje de la situación a estudiar.

Al principio, se mantuvo el muestreo abierto a todas las posibilidades. En esta etapa inicial la apertura indicó que cualquier posibilidad estaba potencialmente cargada de información relevante para el estudio y representaba una oportunidad de descubrimiento, ya que ningún concepto pensado había demostrado tener la suficiente pertinencia dentro de la teoría o modelo en cuestión. Fue relevante la recolección y análisis paralelo, a fin de poder asimilar los criterios. En este sentido, se combinaron las técnicas y su aplicación en función de la realidad estudiada.

Asimismo, pude retomar la data que se había recolectado en etapas iniciales del estudio, hacer nuevamente los mismos contactos, regresar a sitios que ya habían sido visitados para hacer nuevas observaciones o entrevistas o insistir con incidentes nuevos, a fin de desarrollar bien las categorías y completar el estudio. Cada paso que se dio dentro del muestreo sirvió para validar la teoría emergente, en coincidencia con lo explicado por Strauss y Corbin (1998). La comparación constante hizo

posible esta validación. Las modificaciones o adiciones que se realizaron validaron las interpretaciones.

### **Saturación Teórica: los Puntos de Encuentro.**

El muestreo teórico se repitió de manera continua hasta considerar las categorías se habían *saturado*, es decir, cuando ya no emergía información nueva durante la codificación o cuando ya no surgían nuevas propiedades, dimensiones, interacciones o consecuencias Strauss y Corbin (2002). Indicadores adicionales fueron: Grado de variación y desarrollo que alcanzaron las categorías, y que las relaciones entre las mismas ya estaban establecidas y validadas. En este sentido, Glaser y Strauss (1967), manifiestan que “...la saturación significa que ninguna data adicional está siendo encontrada por lo cual el sociólogo puede desarrollar las propiedades de la categoría” (p.61). La saturación es importante porque hasta que no se dé, no se está en condiciones de lograr una propuesta teórica coherente y con suficiente densidad y precisión.

El muestreo no termina hasta que se saturan las categorías, y generalmente, es un proceso que continúa hasta que se redacta la teoría o el informe final del estudio, porque en el establecimiento de las relaciones codificación axial, se puede descubrir que algunas categorías no están acabadas y se sigue recolectando datos para refinar y completar las propiedades de esas categorías y sus relaciones en la codificación selectiva.

El primer paso que se da para lograr la integración teórica es la determinación de una categoría central, algunas veces llamada categoría medular, es una abstracción y representa el tema central de la investigación. Esta categoría llegaría a ser central si adquiere poder analítico y dirige las acciones para construir un todo explicativo, de manera que todas las demás categorías se relacionen con ella. Adicionalmente, se hace evidente por su frecuencia, por la cantidad de indicadores que llevan a ella y por las relaciones



lógicas y consistentes que estimula. Su denominación será suficientemente abstracta como para soportar teorías sustantivas. Las relaciones que se desarrollen a su alrededor contribuirán a la profundización de la teoría.

En síntesis, se pueden especificar los niveles de construcción teórica a los que se pretendió llegar en este estudio orientados por este método de construcción teórica. Ya definidas y organizadas las categorías y sus propiedades se optaron por lograr alguno de los tres niveles de teorización que se describen a continuación. Estos niveles no son excluyentes; están determinados no sólo por el propósito inicial planteado en el estudio, sino también por la naturaleza y riqueza de la data que se logre recolectar y analizar.

### ***Niveles de Construcción Teórica***

Al inicio, como resultado de sus primeros hallazgos se presentó una síntesis *descriptiva* de los mismos, donde las primeras categorías surgidas devinieron de su tímido acercamiento inicial a la realidad. Indudablemente, su estructura mental y las categorías previamente aceptadas provenientes de las teorías revisadas representaron al mismo tiempo conclusiones e hipótesis aceptadas provisionalmente que dirigieron la organización de esa primera data. No se trató de interpretaciones, sino de exposiciones que se limitaron a describir la realidad únicamente y fielmente a cómo había sido percibida por el docente.

En este orden de ideas, se fija posición con lo aportado por Martínez (1998), cuando explica que “*se deja que las palabras y acciones de las personas observadas hablen por sí mismas al lector*” (p.84). Como primera aproximación esta tarea fue fundamental, garantizó el mantenerse en el camino de la verdadera comprensión de la realidad en estudio, tal y cual como es vivida por el docente, pero esta descripción no fue suficiente para llegar al nivel de

generación teórica que se pretende, aunque responda a las premisas fundamentales de una investigación etnográfica.

Cada técnica aplicada facilitó la evolución y el ascenso en el nivel de compromiso, comprensión y competencia para explicar esa realidad, a través de una propuesta más abstracta, más teórica. En este caso, los datos constituyeron el punto de partida para la categorización y análisis de propiedades y dimensiones y para el establecimiento de relaciones entre categorías; así se logró una novedosa forma de ver la realidad, aun cuando la verdadera explicación y abstracción permanecía todavía en forma subyacente a las interpretaciones descriptivas que se lleguen a realizar. Estas explicaciones quedaron implícitas en esas primeras relaciones.

A este nivel de descripción endógena la interpretación se hizo a la luz de las teorías que fueron revisadas previamente, sobre la educación en valores. En este caso, se tuvo la suficiente precaución de no darle prioridad a explicaciones teóricas que no reflejaban la naturaleza develada de los datos. Este nivel sirvió de ensayo para la construcción teórica que se terminó haciendo y que permitió aproximarse a ella de manera progresiva; en este caso, el muestreo teórico condujo a elevar el nivel desde la descripción endógena a la construcción teórica propiamente dicha.

La intención del investigador era llegar a la *teorización original* producto de la reflexión creciente y de la profundización del análisis en el que se establecieron nuevas relaciones entre las categorías y se completaron sus propiedades. En este proceso, la teoría formal comenzó a surgir producto de las relaciones que se establecieron entre las categorías, para tomar forma en un todo coherente e integrado de explicación teórica. Fue aquí el momento de revelar el modelo que expuso esa red de relaciones, trabajo que estuvo signado por el apoyo exclusivo en la data encontrada a través del muestreo teórico. El contexto y los



datos analizados y organizados en categorías fueron los insumos para la definición de conceptos, hipótesis e interpretaciones que pudieron ser únicos y no el reflejo repetido de teorías externas; estas propuestas teóricas de otros autores solo sirvieron para comparar y contrastar.

La idea era llegar como lo plantea Martínez (1998) a la propuesta a través de una “...*reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de una teoría previa*” (p.85), Las teorías existentes no dejan de tener su utilidad, pero solo para proveer algunas directrices al momento de analizar los datos. La unión entre algunas ideas teóricas previas y las surgidas de la realidad en estudio, de los datos y su análisis, dan lugar a los hallazgos, la invención o el descubrimiento que se persigue como fin último.

Esta propuesta se presentó como un modelo de estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar el fenómeno de educar en valores desde los datos recolectados. Así como también es una alternativa de enriquecimiento y progreso de la realidad descrita inicialmente, desde el ordenamiento cognitivo de los actores principales de la investigación. Es importante acotar que se mantuvo la visión del todo captado desde diferentes perspectivas. Este propósito se logra según Martínez (1998):

...inventando una esquematización ideal del objeto de la teoría y complicándola luego en forma gradual, o sea, introduciendo más conceptos teóricos y relaciones más complejas entre ellos, como lo exija y permita nuestra imaginación, pero con la ayuda y el control de la razón y la experiencia (p.91).

El resultado final será siempre un modo, entre tantos, de organizar y representar los conceptos a través de una red de relaciones. Lo central en este estudio es que, por ser una investigación fenomenológica, apoyada en un método etnográfico, el esfuerzo estuvo orientado a lograr una estructura teórica implícita en los datos y que emergiera de

ellos. Las interpretaciones que supone este tipo de estudios terminan siendo una mediación necesaria en el acto creativo de producir el modelo, porque la estructura del pensamiento desde la que surja constituye el trasfondo que le da sentido a la propuesta.

No se trata de ofrecer un conocimiento objetivo del significado que ha adquirido para el docente porque el investigador y sus informantes estarán siempre influenciados por su contexto, por sus características psicosociales y por la historia que los reunió en este proyecto de investigación. Para Martínez (1998) “...*la magnitud de un dato está dada por su nivel de significación y que este dato se presenta en un contexto individual y en una estructura personal y social que es necesario conocer para interpretarlo*” (p.97). En este sentido, la idea se centró en generar un modelo potencial para hacer evidente la realidad de cómo se educa en valores, además de facilitar la comprensión y explicación de este.

Así pues, el mismo será siempre una aproximación y podrá ser usado de manera tentativa en la espera de que nuevas experiencias lo alimenten y lo transformen para hacerlo más aplicable a la realidad de la que surgió. El modelo supone la expresión de simplificaciones e idealizaciones de una realidad rica y compleja y como tal, es sensible a errores e imperfecciones que no pueden ser siempre controlados. Se hizo uso de todos los recursos necesarios para dotar al modelo de coherencia interna, capacidad predictiva y originalidad, y que a la vez fuese capaz de unificar en un todo integrado los conceptos y las categorías con sus propiedades y dimensiones, de una manera sencilla y con facilidad de ser aplicado para aumentar la comprensión y el conocimiento sobre la realidad estudiada. En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, destacan técnicas de recolección de información tales como: la observación participante, la entrevista con informantes, el Focus Group.

### **Los Procesos de Triangulación**

Según Cisterna Cabrera (2005) la triangulación consiste en la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgido en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes. Una vez hecha la categorización por medio del análisis, luego de la categorización, se procede a la contrastación de las coincidencias y las no coincidencias de todo el asunto que ocupa la investigación que en este caso en la educación en valores.

En tal sentido, para darle rigurosidad al proceso de análisis, categorización y contrastación de la información se hizo la triangulación, señala Martínez (2004) que la triangulación consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista de un mismo fenómeno, se compara las mediciones y descripciones para acrecentar los niveles de credibilidad en las conclusiones Busot, (1991) citado por Castejón y Zamora (2005). Entre las diversas modalidades de esta estrategia en esta investigación se hizo uso de las siguientes:

- *Triangulación intramétodo*, utilizando un mismo método el investigador se vale de varios procedimientos para garantizar la consistencia interna de sus inferencias; por ejemplo, según Castejón y Zamora (2005), se desarrolla el consenso entre varios observadores independientes o coinvestigadores; la contratación da con la opinión de informantes.

- *Triangulación de datos*, se utilizó una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información, tales como integrantes del grupo, informantes clave, documentos, lo que permitió el logro expedito de los propósitos, gracias a la buena disposición de los involucrados.

- *Triangulación temporal o de momentos*, este procedimiento implicó hacer un uso combinado de métodos

longitudinales y transversales, de forma que los primeros exigieron recoger datos procedentes del mismo grupo en distintos momentos de la secuencia temporal se hizo tanto con los docentes, como con los estudiantes- mientras que los segundos consistieron en reunir datos relativos a procesos relacionados con el tiempo de grupos distintos -docentes y estudiantes- en un momento determinado. En tal sentido, se contrastó información obtenida en ambos grupos y en distintos momentos del mismo grupo.

- *Triangulación de informantes y sujetos*, Consistió en contrastar múltiples puntos de vista que se conjugaron en una misma circunstancia. Se refieren a las perspectivas, opiniones y juicios ofrecidos por los principales núcleos de información implicados, informantes en este caso directores, padres y representantes, y por los individuos que conforman dichos grupos, sujetos.

### **Confiabilidad y Validez.**

En la investigación cualitativa la validez interna de la investigación se la confiere el que la teoría generada sea representativa de la realidad abordada. Es decir, será válida en la medida en que los resultados reflejen las representaciones y significados de los involucrados. En tal sentido, la validación en esta investigación se consideró lograda al constatar durante todo el proceso que los hallazgos reflejaban los significados del grupo, lo cual permitió develar la dinámica interna y red de relaciones de este con respecto a la formación en valores.

Por otra parte, la validez externa está dada por la posibilidad de generalización que puedan tener las conclusiones de un estudio de un grupo a otros similares. En el caso de esta investigación, fueron validados de manera constante por la dinámica del accionar en la teoría fundamentada, que promueve en su naturaleza la categorización de los datos constantemente hasta llegar a la saturación teórica.

En opinión de Martínez (1991) citado por Castejón y Zamora (2005), en las ciencias humanas la confiabilidad debe estar orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo interna, interjueces. Así se asumió en esta investigación y se contó con el criterio de tres jueces como mínimo para triangular las categorías y subcategorías hasta el proceso de saturación.

Por otra parte, para favorecer la confiabilidad interna de esta investigación se procuró ser rigurosos en la toma y análisis de las notas de campo y en el de los diversos registros, por una parte; y por la otra, esta rigurosidad estuvo presente al momento de describir, explicar y sustentar el proceso de construcción que derivó en la teorización final.

### CONCLUSIONES

La investigación etnográfica no pretende conclusiones universales y de alta generalización, aunque no las excluye, su énfasis reside en estudiar, conocer y servir a una comunidad, institución o grupo particular; su fin remoto es llegar a descubrir y establecer teorías generales como lo expone Martínez (1991). Por tanto esta descripción no se presenta como una receta sino como un modelo que oriente posibles trabajos en el área de las ciencias sociales. Sin dudas, el recorrido que se realizó es una muestra de nuevas formas de investigar, de comprender las realidades complejas como la educación en valores, marcada por una lógica flexible, pero científica al momento de abordar diversos problemas. Marcado por las características del fenómeno y se ve modificado de igual manera por la dinámica del paradigma.

Por consiguiente, mostrar los métodos de la Etnografía y la hermenéutica y la teoría fundamentada, como base para construir la teoría, viene a colocar el rasgo distintivo a cada una de estas fases y enriquecen el proceso

flexible que se produce en este tipo de investigaciones. Este proceso de interpretación parte de las señales sensibles que el investigador es capaz de obtener y que dan cuenta del mundo interior de los informantes, sus verdaderas significaciones y motivaciones. De esta manera, se descubriría el verdadero significado que tiene el educar en valores para el docente. Interpretar sus palabras, gestos y expresiones no verbales y las imágenes reproducidas de su acción, debe conservar la singularidad de su significado real dentro del contexto en el que realiza su práctica profesional. La validación constante de las interpretaciones con los informantes y la repetición de las observaciones son útiles para conservar la esencia de los signos y de los datos y respetar la subjetividad del otro.

### REFERENCIAS

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005).** *Más allá del Dilema de los Métodos: la Investigación en Ciencias Sociales.* Bogotá: Norma.
- Castejón y Zamora. (2005). *Orientación laboral: una Alternativa para la Inclusión Social.* LUZ Repositorio Académico. Vol.11, Nº 2. Maracaibo, Venezuela.
- Cisterna, C. F. (2005). *Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa.* *Theoria*, Vol. 14 (1), pp. 61-71.
- Charmaz, M. (2006). *Constructing Grounded Theory, A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* SAGE Publications London • Thousand Oaks • New Delhi.
- Glaser, M. y Strauss, C. (1967). *The Discovery of Grounded Theory.* Unites States: Akdine transaction. [Basics of qualitative research.](#)
- Martínez, M. (1991). *El Método Etnográfico, en Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación.* 2ª edición; cap. 10. México: Trillas.
- Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico.* México: Trillas.
- Martínez, M. (2002). *La Nueva Ciencia: su Desafío, Lógica y Método.* México: Trillas.

- 
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y Enfoques en la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Aljibe.
- Rojas, S. (2018). *Educación en Valores y Teorías Pedagógicas Emergentes en Educación Media General*. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Tesis de grado para optar a Doctora en Educación. Maracaibo, Venezuela.
- Strauss y Corbin. (1990). *Grounded theory research: Procedure*. Estados Unidos: canons.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquía. Colombia.
- Yuni, J. y Urbano C. (2005). *Investigación Etnográfica Investigación Acción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Brujas.