





**INVESTIGACIÓN CUALITATIVA  
EN EDUCACIÓN**

Minte Münzenmayer Andrea, Sepúlveda Obreque Alejandro  
Investigación Cualitativa en Educación

Osorno; Editorial Universidad de Los Lagos,

Mayo de 2024.

152 P; 15 × 23 cm cerrado

RPI: xxxx-x-xxxx ISBN: 978-956-6043-37-9

1. Investigación cualitativa 2. Educación  
3. Investigación 4. Método de investigación

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA  
EN EDUCACIÓN

Primera edición

© 2024 Universidad de Los Lagos

ISBN: 978-956-6043-37-9

RPI: xxxx-x-xxxx

editorial@ulagos.cl

www.editorial.ulagos.cl

Avda. Fuschlocher 1305, Osorno

Edición: Ricardo Casas Tejeda

Maquetación: Alexis Hernández Escobar

Derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier medio impreso,  
electrónico y/o digital, sin la debida autorización escrita de Editorial Ulagos.

# **INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN**

ANDREA MINTE MÜNZENMAYER  
ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE



## Índice

Prólogo .....	11
Presentación.....	15
1. Paradigmas de investigación en ciencias.....	17
2 Métodos de investigación científica .....	25
3 Características de la investigación cualitativa.....	31
3.1 Fases de la investigación cualitativa .....	33
3.1.1 Fase preparatoria .....	34
a) Reflexión .....	34
b) Diseño.....	35
3.1.2 Trabajo de campo .....	36
a) Acceso al campo .....	36
b) Producción de datos .....	36
3.1.3 Fase analítica .....	37
3.1.4 Fase informativa .....	37
4 Diseño general de investigación cualitativa.....	41
4.1 Planteamiento y formulación del problema de investigación .....	41
4.2 Componentes de un problema de investigación.....	43
4.3 Surgimiento del problema de investigación .....	44

4.4	Condiciones que debe reunir un problema de investigación	45
4.5	Delimitación de un problema de investigación	46
4.6	Supuestos	47
4.7	Objetivos en la investigación científica	48
4.8	Marco teórico referencial	52
4.9	Selección de sujetos – aspectos muestrales	53
4.10	Técnicas de investigación cualitativa	54
4.11	Instrumentos de producción de datos cualitativos	56
4.12	Análisis de datos cualitativos	56
4.13	Programas informáticos de apoyo a la investigación cualitativa	60
4.14	Triangulación	65
4.15	Establecimiento de criterios de calidad	67
5	Diseños específicos de investigación cualitativa	69
5.1	Diseño Hermenéutico	69
5.2	Diseño Etnográfico	80
5.3	Diseño Fenomenográfico	87
5.4	Estudio de Casos	90
5.5	Investigación–Acción	92
6.	Enfoque de investigación biográfico-narrativo	97
	Conclusiones	113
	Glosario	116
	Referencias	118

Anexos: Protocolos para trabajos científicos .....	127
I. Pauta para estructurar una investigación cualitativa. ....	127
II. Orientaciones para informes escritos de investigación. ...	130
III. Preguntas para la evaluación de informes de investigación cualitativa. ....	132
IV. Sugerencias para exponer un trabajo científico con método cualitativo .....	135
1. Introducción .....	135
2. Desarrollo .....	135
3. Conclusión.....	136
V. Escritura de artículos científicos basados en el método cualitativo de investigación .....	137
VI. Pauta de análisis crítico de artículos científicos con método cualitativo.....	142
Índice de tablas.....	144
Índice de figuras .....	144



## PRÓLOGO

Presentar un libro sobre *Investigación Cualitativa en Educación* es un privilegio, especialmente por dos razones. La primera, por haber invertido más de 40 años en enseñar a cientos de estudiantes de pregrado, máster y doctorado sobre cómo hacer investigación y, la segunda, por la importancia que esta tarea docente tiene para la mejora de la calidad en el campo educativo. Como bien señalan los autores, Andrea y Alejandro, la historia reciente de cómo se han desarrollado los paradigmas de investigación y sus métodos no ha sido lineal, sino que los paradigmas de investigación han transitado por caminos no siempre fáciles y comprensibles. En las últimas cinco décadas los cambios paradigmáticos han sido importantes y muy positivos para la investigación educativa a nivel nacional e internacional, reconociéndose sus aportaciones imprescindibles para la mejora de la calidad educativa.

En mi experiencia personal, por cada uno de los diferentes paradigmas he pasado de aprender, y luego enseñar, en un paradigma puramente cuantitativo a otro cualitativo y mixto. Este último denominado emergente, en el que sin problema y debidamente justificado, los autores/ investigadores combinan lo cualitativo y lo cuantitativo. Esta combinación de lo cualitativo y lo cuantitativo no es casual o improvisada sino que responde a un modo intuitivo de analizar los problemas de cada día. Una sociedad diversa requiere miradas y lentes diversas.

Como en varios lugares hemos manifestado (Hernández Pina, 2001), cada paradigma, con sus métodos, ha puesto las bases para el desarrollo del paradigma siguiente pese a las críticas vertidas sobre el paradigma anterior para justificar la necesidad de uno nuevo que facilitase analizar el mundo desde una visión

diferente. Kuhn (1971) señalaba, los autores del libro también lo recuerdan, en su magnífica obra *La estructura de las revoluciones científicas*, que la ciencia evoluciona en periodos de normalidad y crisis, en el que a uno de normalidad le sigue otro de crisis y que durante el periodo de normalidad la comunidad científica y los prácticos aceptaban el paradigma imperante y lo aplican. En este contexto de normalidad la coherencia entre la teoría y la práctica no es cuestionada por la gran mayoría de miembros de la comunidad científica. De hecho, Kuhn hablaba del paradigma como un esquema de interpretación que comprende teorías, leyes y técnicas adoptadas por la comunidad científica y su coherencia entre la teoría y la práctica.

En este proceso histórico durante varias décadas el paradigma positivista ha sido imperante pero en un momento determinado, este paradigma, al no permitir dar respuesta a muchos problemas de investigación en el campo educativo, hizo que emergiese una corriente anti positivista dando lugar al paradigma interpretativo, no sin importantes controversias (Hernández Pina, 2001) como se ha podido ver en numerosos artículos de revistas educativas. Este debate sobre la legitimidad de los dos paradigmas imperantes llega a un nivel de oposición máximo provocando una demanda del final de dicho enfrentamiento. Uno de los artículos importantes que reclama el fin de este enfrentamiento es el texto de Gage (1989), *The Paradigm Wars and Their Aftermath: A «Historical» Sketch of Research on Teaching since 1989*, en el que se anuncia la necesidad de finalizar con el enfrentamiento entre los partidarios de los métodos cuantitativos frente a los cualitativos. Los planteamientos que se exponen en la literatura sobre el método más apropiado y su metodología, así como su raíz paradigmática, en un tema de investigación viene terminado por la pregunta que el investigador formula sobre la realidad que desea estudiar. A dicha pregunta de investigación le acom-

pañía unos fundamentos filosóficos que la sustentan como son la ontología, la epistemología y la axiología; es decir, la posición filosófica que el investigador adopte determinará el paradigma, el método y la metodología a seguir. Estas cuestiones son bien abordadas por los autores del presente libro en los métodos

Para los estudiosos del tema, el debate sobre la legitimidad de los métodos cualitativo y cuantitativo vivido con intensidades diferentes a lo largo de las tres últimas décadas del siglo xx (Hernández Pina, 2001) se da por finalizado; más aún, uno y otro paradigma son inconmensurables en el sentido de que cada uno de ellos presenta caminos diferentes, perspectivas y modos diferentes de comprender y percibir el mundo que nos rodea. Uno presenta la perspectiva del investigador, el otro la perspectiva de los participantes. Actualmente las cosas han cambiado y hoy se asume, sin ambages, que debe haber unidad epistemológica y diversidad metodológica. Es decir, se aboga por la legitimidad de todos los métodos, cualitativos y cuantitativos. Esta apertura se refleja en los numerosos libros de texto y manuales sobre metodología de investigación en los que no se prioriza a unos frente a otros, sino que todos quedan expuestos a las preferencias del investigador en coherencia con sus preguntas de investigación, su idea de qué es la realidad, su idea de qué es el conocimiento, y cuál es su relación como investigador con los participantes y la realidad estudiada.

Las dos últimas décadas del siglo xx han sido de una gran trascendencia para el desarrollo y consolidación de los métodos cualitativos así como las dos décadas del inicio del siglo xxi lo están siendo para el desarrollo de los métodos mixtos (Creswell y Plano, 2018) donde un tercer paradigma metodológico emergente nadie cuestiona porque, como dice Greene (2007), estamos ante modos múltiples y diferentes de ver y oír. Por tanto, una sociedad diversa requiere lentes diversas.

En el libro que se presenta, los autores, de reconocido prestigio, han desarrollado con suficiente profundidad los aspectos que caracterizan a la metodología y los métodos cualitativos, aportando elementos importantes como son la clarificación conceptual y la filosofía que sustenta y fundamenta cada uno de los métodos que se abordan a lo largo del texto. Los destinatarios de esta obra y otras audiencias interesadas en este tipo de publicaciones van a encontrar en este manual, claridad intelectual y metodológica. Esperemos que sus autores continúen, tras su dilatada y contrastada experiencia en la enseñanza de la investigación y su propia experiencia investigadora, publicando más materiales y textos sobre cómo proceder ante los problemas de investigación educativa.

Dra. Fuensanta Hernández Pina  
Catedrática de Métodos de Investigación  
y Diagnóstico en Educación.  
Coordinadora del Máster Universitario en Investigación,  
Evaluación y Calidad en Educación.  
Universidad de Murcia, España.

fhpina@um.es

Murcia, Julio de 2023.-

## PRESENTACIÓN

En este libro se aborda el método de investigación cualitativa, su importancia y aplicación en Educación. Si bien las investigaciones científicas se han amparado desde el siglo XIX y XX en mayor medida en el paradigma positivista, se evidencia que es cada vez más imprescindible el análisis científico de los problemas sociales y educativos desde el paradigma interpretativo. Estos paradigmas son diametralmente opuestos e incompatibles desde sus fundamentos ontológico y epistemológico. Si bien en la actualidad se realizan investigaciones con enfoque mixto, esto no significa que ambos paradigmas se sumen, sino uno predomina sobre otro. Generalmente, estudios amparados en el paradigma positivista, se tornan mixtos al profundizar con técnicas cualitativas algunos aspectos que no se pueden lograr desde este paradigma. Se enfatiza en que solo en lo concerniente a la metodología se tornan mixtas. Es decir, la investigación mixta no declara paradigma; en el ámbito metodológico se combinan tanto métodos cuantitativos como cualitativos, por tanto, se complementan, no obstante, cada método sigue rigurosamente su lógica interna.

En Educación, Ciencias Sociales y Humanas, se tiende a la investigación sustentada en el paradigma interpretativo, dado que se estudian sujetos. En estas ciencias se realizan investigaciones a partir de los dos paradigmas. Importante es reconocer las diferencias entre éstos, además de valorar el paradigma interpretativo como una forma tan válida de investigación científica como la emanada del paradigma positivista, el cual ha predominado en las Ciencias Naturales con gran fuerza desde el siglo XIX. Ha influido de tal forma a las Ciencias Sociales en general, que has-

ta entrado el siglo xx aún no se reconocía como científica una investigación si no presentaba una metodología cuantitativa, es decir, si estaba amparada en el paradigma positivista.

La diferencia fundamental entre ambos paradigmas radica en que el positivista intenta *explicar* la naturaleza y el interpretativo, *comprender* al ser humano. Debido a que los objetos y sujetos de estudio son sustancialmente distintos, se requieren también lógicas y procedimientos metodológicos de investigación diferentes, que es el propósito de este libro: dejar establecidas claramente las diferencias entre ambos y resignificar la investigación cualitativa.

LA AUTORA  
Verano de 2024

## 1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS

El concepto de *paradigma* data de la Antigua Grecia. En el siglo V a.C. Platón lo utilizaba como modelo, y Aristóteles, como ejemplo. Si bien el concepto es utilizado profusamente, aún en la actualidad no existe una noción clara y unívoca del concepto. Se asocia a una teoría, un sistema de ideas, una corriente de pensamiento, un procedimiento de investigación o un método. A fin de utilizar una acepción más esclarecedora, se retoma la idea de Kuhn (1962) expresada en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*.

Kuhn (1962), señala que un paradigma es una estructura conceptual, con la cual los científicos estudian el mundo. Se trata de una guía para la ciencia, la cual provee orientaciones y criterios que permiten realizar investigaciones científicas sobre la base de modelos e indicaciones. De lo contrario, sin paradigmas, cualquier problema podría ser estudiado con cualquier método y cualquier técnica. En otras palabras, el término paradigma alude a una perspectiva teórica que posee las siguientes características: i) está basada en logros que preceden a la disciplina; ii) es reconocida y es a la vez común a los científicos de una disciplina específica iii) dirige la investigación en tanto identifica problemas a estudiar y iv) proporciona un marco determinado para seleccionar las técnicas y herramientas propias de una disciplina.

El concepto de paradigma desarrollado por Kuhn (1962) se comprende mejor a partir de los conceptos de ciencia normal y revolución científica. El autor señala que un paradigma se presenta como dominante y aceptado por la comunidad científica en tiempos de ciencia normal, hasta que una revolución

científica o un nuevo hallazgo derrumbe el paradigma prevalente ante nuevas evidencias.

Un paradigma es imprescindible, debido a que orienta la ciencia y proporciona un modelo de producción de conocimiento científico; ordena teorías, métodos y criterios, los cuales están inextricablemente unidos. Representan marcos generales para insertar las teorías científicas. Son, obviamente, más amplios que las teorías, constituyendo ventanas al mundo, visiones amplias y pautas que preceden a las teorías. El paradigma sostiene a una disciplina en tanto organiza la reflexión teórica y la investigación empírica. De acuerdo con Fourez (2015, p. 15) «el paradigma construye una visión determinada y, en consecuencia, se dice que induce un ‘mundo’. Como dos miradas no ven nunca el mismo mundo, se dice que son inconmensurables».

Las ciencias de la naturaleza y las humanas pretenden conocer la realidad preguntándose acerca de la existencia de ésta, su concepción y forma de poder conocerla. Es decir, se preguntan acerca de la esencia, del conocimiento y del método. De ahí surgen tres cuestiones fundamentales: la ontológica, la epistemológica y la metodológica. Estas preguntas son respondidas de manera diferentes por los paradigmas señalados. Debido a esto, no es menor la elección del paradigma que sustenta una investigación científica. Estas tres cuestiones —grandes interrogantes filosóficas— están a la base de la creación de nuevo conocimiento y definen, en última instancia, la metodología que corresponde utilizar.

Ambos paradigmas responden a estas tres cuestiones fundamentales:

1. Cuestión ontológica: se relaciona con la naturaleza de la realidad social, fenómeno, objeto, hecho social, acción social que se estudiará. Se pregunta acerca de los objetos/sujetos

de estudio, si pertenecen a un mundo real y objetivo que se encuentra fuera de la mente humana o está en la interpretación que la mente del ser humano hace de la realidad. En síntesis, la pregunta dicotómica es si las cosas son en sí mismas o son representaciones de las cosas. Estas son las preguntas filosóficas fundamentales acerca de la forma de construir el conocimiento científico.

2. Cuestión epistemológica: se refiere a la relación entre quien investiga y qué investiga. Se pone énfasis en la relación entre investigador y realidad/hecho/objeto/sujeto investigado.
3. Cuestión metodológica: se trata de la forma cómo se puede conocer la realidad social, es decir, corresponde a la instrumentación técnica utilizada para llevar a cabo la investigación científica. Esto es, distinguir qué diseño general y específico se implementará, las técnicas e instrumentos de levantamiento/producción de datos y tipo de análisis que se realizará.

Las tres preguntas fundamentales no son respondidas de igual forma por los paradigmas positivista e interpretativo. Allí radica la esencia, la diferencia de origen por lo cual no se pueden yuxtaponer diseños y técnicas de ambos paradigmas.

La respuesta a la primera pregunta, en el paradigma positivista se relaciona con lo que Corbetta (2007) denomina *realismo ingenuo*. Se asume que existe una realidad objetiva, externa al ser humano y, por tanto, se puede conocer en su esencia real. Los neopositivistas señalan que ya no existiría un realismo ingenuo, sino un *realismo crítico*, que consiste en una posturade análisis crítico, de duda, de sospecha continua, ya que

Asumen que la realidad no se puede conocer de modo perfecto. Porello, habrá que estar siempre alerta ante los últimos logros de la ciencia. En el paradigma interpretativo esta cuestión se responde de otra forma. Se considera que la realidad es

múltiple, la cual se construye y se puede estudiar desde diversas perspectivas de percepción e interpretación, ya que éstas varían entre los sujetos.

Respecto de la segunda cuestión, la epistemológica, se resuelve de la siguiente manera en el paradigma positivista: se establece la existencia de leyes naturales que se construyen sobre la base del estudio de las causas y efectos de los fenómenos. Esto, debido a que se considera que el investigador y el objeto de estudio son entidades diferentes, separadas, independientes, lo cual se ha denominado *dualismo*. Por otra parte, en tanto están separados investigador y objeto estudiado, se logra la objetividad, ya que ninguno de los dos afecta al otro. Debido a estas razones, se puede arribar a leyes o constantes que se repiten en cualquier escenario. En el paradigma interpretativo, por el contrario, no existe ese dualismo porque tiende a desaparecer la separación entre el investigador y el objeto/sujeto estudiado. No se buscan leyes sino categorías relacionadas con el significado, el valor y la finalidad que los sujetos otorgan a sus acciones, percepciones e interpretaciones.

La tercera cuestión es la relacionada con el método de la investigación científica, propiamente tal. De acuerdo a las dos preguntas anteriores, así como se responden de manera diferente, también se requieren lógicas de investigación diferentes. No puede abordarse de la misma forma un problema relacionado con el estudio de un objeto o el de un sujeto. En el paradigma positivista (actualmente *neopositivista*, debido a algunas diferencias con el positivismo clásico) se recurre al método cuantitativo, el cual se caracteriza por ser experimental y manipulador.

La forma de trabajo es deductiva —parte de la teoría— y posee un fuerte basamento en la matemática y en la estadística. El experimento es la técnica principal empleada en la cual se distinguen y manipulan variables, manteniendo la distancia

entre el objeto de estudio y el investigador. En una postura más crítica, los neopositivistas, señalan que existe ese dualismo y objetividad modificados y las leyes que se descubren tendrían un alcance limitado, provisorio y probabilístico. Por el contrario, en el paradigma interpretativo se utiliza el método cualitativo, en el cual no se distingue una distancia entre observador y observado, es decir, existe una interacción empática entre ambos. Se basa en la inducción y tiene por finalidad descubrir la realidad mediante percepciones e interpretaciones de los fenómenos o acciones sociales.

Como se desprende de lo anteriormente señalado, ambos paradigmas se fundamentan en posturas diferentes en el plano ontológico y epistemológico, por tanto, el método de investigación debe ser específico para cada paradigma. Así como en el paradigma positivista se apela al método cuantitativo, en el paradigma interpretativo se acude al método cualitativo. Por ello es importante distinguir qué paradigma ampara al objeto o sujeto de estudio, ya que los diseños, técnicas e instrumentos de cada una de estas lógicas, son diferentes y no pueden combinarse entre sí, ya que son incompatibles en sus fundamentos filosóficos (Briones, 1994). Solo en el caso de una investigación mixta, se puede concebir la utilización de ambos métodos, sin embargo, deben respetarse las lógicas internas de cada uno. La tendencia actual es combinarlos, de tal forma que complementan la investigación en cuanto a cobertura y profundidad, lo cual enriquece la producción de conocimiento científico. En el ámbito de las Ciencias Sociales, Humanidades y Educación, la investigación científica se ha orientado a ambos paradigmas. Si bien el objeto de estudio es la sociedad y el ser humano, existen diferentes perspectivas para acercarse a éstos. Históricamente, se ha identificado la posición paradigmática positivista con los planteamientos desarrollados por Emile Durkheim (2007).

Por otra parte, a Max Weber (1999) se le asocia al paradigma interpretativo.

Para Durkheim (2007) el objeto de estudio de las Ciencias Sociales y, por ende, de la Educación, son *hechos sociales*. Es decir, objetos de investigación que se presentan en la realidad social. Por el contrario, Weber (1999) pone énfasis en el concepto de *acción social*, que atribuye a los sujetos una carga de intencionalidad propia. Esto da cuenta de la existencia de elementos subjetivos presentes en los sujetos, que son internos, así como las percepciones acerca de los hechos. Las percepciones y subjetividades no pueden ser estudiadas desde la perspectiva positivista o neopositivista. En este contexto, el paradigma interpretativo adquiere relevancia, ya que investigaciones desarrolladas al amparo de éste, son precisamente, investigaciones que no abordan la realidad concreta sino la simbólica, de las interacciones entre los sujetos, de sus percepciones, de sus representaciones, entre otros fenómenos subjetivos inherentes al serhumano.

En síntesis, a Weber se le asocia con el estudio de temas ligados a la subjetividad. De esta forma, se recurre a la interpretación para lograr la *comprensión*. Durkheim (2007), exponente del paradigma positivista en el ámbito de las Ciencias Sociales, señala que el *hecho social* constituye el objeto de estudio, el cual se encuentra fuera del individuo, se relaciona con la objetividad y, en esencia, intenta la *explicación* de los fenómenos sociales, *así como se estudian los fenómenos de la naturaleza*. En otras palabras, el positivismo del siglo XIX y su reformulación en el siglo XX, el neopositivismo, estudian la realidad social, al igual que lo hacen las Ciencias Naturales, esto es, utilizando el método cuantitativo considerando un marco teórico-conceptual, las técnicas de observación y de medición, los instrumentos de recolección de datos y el procesamiento de los mismos - con apoyo de la estadística - para llevar a cabo la investigación científica.

Por otra parte, el paradigma interpretativo da cabida a investigaciones relacionadas con lo subjetivo del ser humano, con las acciones sociales, como las denomina Weber (1999). De esta forma, las representaciones, las percepciones y las acciones de los seres humanos son estudiadas científicamente al amparo de este paradigma utilizado en las Ciencias Sociales, en Humanidades y en Educación. El método cualitativo posee diseños específicos de investigación, técnicas e instrumentos diferentes a los utilizados en el método cuantitativo, así como también, formas diferentes de análisis de los datos. Éstos se analizan e interpretan, tanto a partir del investigador como con apoyo de software cualitativos (Atlas Ti, N-Vivo). El análisis de los datos se realiza sobre la base de categorías emergentes o apriorísticas. El rol del investigador se relaciona con la interpretación de los datos y la finalidad es lograr su comprensión.

Las principales diferencias entre ambos paradigmas han sido sintetizadas por Cea D'Ancona (1996) en la Tabla 1.

Tabla 1. Aspectos diferenciadores entre paradigmas de investigación.

Aspectos	Paradigma positivista o neopositivismo	Paradigma interpretativo
Base epistemológica	Positivismo, Funcionalismo	Historicismo, Fenomenología, Interaccionalismo simbólico
Énfasis	Medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones y/o actitudes individuales); demostración de causalidad y la generación de los resultados de investigación.	El actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de la referencia del individuo o del grupo social que actúa.

Aspectos	Paradigma positivista o neopositivismo	Paradigma interpretativo
Recolección de información. análisis	Estructurada y sistemática Estadístico, para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad.	Flexible: un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación Interpretacional, sociolingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes
Alcance de resultados	Búsqueda interpretativa de leyes generales de la conducta	Búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.

Los paradigmas de investigación son denominados de diferente forma. Tal es así que al paradigma positivista se le conoce también como «prevaliente», «clásico», «racionalista». Y, por otro lado, el paradigma interpretativo refiere las expresiones de «emergente», «alternativo», «naturalista», «humanista», «constructivista» o «hermenéutico». En este libro se utilizan los conceptos de paradigma positivista y paradigma interpretativo.

La investigación científica en Educación, específicamente, se enmarca en uno de estos paradigmas. Los métodos en ambos se aplican rigurosamente. No se puede realizar una investigación científica —en los paradigmas señalados— alternando diseños, técnicas, instrumentos, entre otros. Sin embargo, al igual que en las Ciencias Sociales, se pueden combinar los métodos cuali y cuantitativos en procesos de investigación mixtos, los cuales contribuyen a complementar e incrementar el conocimiento científico, manteniendo la lógica de cada método.

## 2 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Los dos paradigmas precedentemente descritos, conllevan una lógica o método diferente. El método cualitativo y el método cuantitativo se insertan en un determinado paradigma. A cada método corresponde un paradigma y no el otro. La utilización de un método depende del problema a estudiar, es decir, si se trata de hechos u objetos se aplica el método cuantitativo amparado en el paradigma positivista o neopositivista y, si se estudian acciones sociales o sujetos, se recurre al método cualitativo, sostenido por el paradigma interpretativo. En la tabla 2 se presentan los métodos con sus respectivos diseños específicos de investigación, aspectos muestrales, técnicas, instrumentos y análisis de datos.

Tabla 2. Comparación entre métodos de investigación

Método	Diseños específicos	Aspectos muestrales	Técnicas de investigación	Instrumentos	Análisis de datos
Cualitativo	1. Etnografía.				1. Patrones de conducta
	2. Hermenéutica.		- Observación	Pauta de entrevista	2. Interpretación
	3. Fenomenología.	No probabilística	- Entrevistas	Pauta de observación	3. Escencia
	4. Fenomenografía.	Tipos:	- Historia de vida	Registro etnográfico	4. Diferencia cualitativa
	5. Estudio de casos.	- Por amplitud	- Análisis de documentos y vestigios	Documentos	5. Singularidad
	6. Investigación-acción	- Saturación	- Entrevistas en profundidad	Matriz de categorías	6. Mejoras de prácticas docentes (análisis de datos).
	7. Enfoque biográfico-narrativo				

Método	Diseños específicos	Aspectos muestrales	Técnicas de investigación	Instrumentos	Análisis de datos
Cuantitativo	1. Experimental	Probabilística	- Encuestas - Experimentos	Cuestionarios Estadísticas	Estadísticas o (promedio, análisis factorial, correlación, análisis multivariado, desviación, regresión)  (procesamiento de datos)
	2. Cuasiexperimental				
	3. Correlacional				
	4. Análisis multivariado				
	5. Longitudinal				

Fuente: elaborada por los autores basada en cursos y lecturas realizadas sobre el tema.

En la Tabla 2 se constata la existencia de diversos y específicos diseños de investigación dependiendo del método que se utilizará. En investigaciones cualitativas se identifican los diseños etnográfico, hermenéutico, fenomenológico, fenomenográfico, estudio de casos, investigación-acción, enfoque biográfico narrativo, entre otros. Se seleccionaron éstos, debido a que son los más recurrentes en el ámbito educativo.

Por otra parte, también existen diseños propios para investigaciones cuantitativas que son los experimentales, cuasi-experimentales, correlacionales, análisis multivariados y estudios longitudinales. Son propios de este método y no se utilizan en una investigación cualitativa.

Asimismo ocurre con los aspectos muestrales, sujetos, informantes o informantes clave. Cualquiera de estas denominaciones es propia del método cualitativo. En las investigaciones cualitativas no se eligen al azar, sino siempre son intencionadas.

En síntesis, la precisión en el uso del lenguaje científico es imprescindible para lograr una conceptualización específica y clara con la cual realizar una investigación. El método cualitativo

debe ser replicable, lo cual se logra con un manejo conceptual consensuado y unívoco.

Las técnicas de investigación son definidas como pasos o procedimientos que permiten al investigador obtener los datos necesarios para poder responder a la pregunta o problema de investigación. Según Valles (2009) las técnicas cualitativas se organizan según sus características, vale decir, observacionales, conversacionales y documentales. Cada una de ellas es apropiada al método elegido. Por ello, en la etnografía se privilegian los métodos observacionales y conversacionales, aunque también se incorporan las técnicas documentales y entrevistas en profundidad, las cuales corresponden a una técnica conversacional.

El diseño hermenéutico se basa en técnicas documentales; la fenomenografía utiliza principalmente técnicas conversacionales, destacando la entrevista, los grupos focales y los grupos de discusión. Las técnicas se determinan previamente y son precisas para cada método. Sin embargo, se debe señalar, que el investigador cualitativo decide qué técnicas son más adecuadas para producir los datos que requiere, y por ello, puede agregar o quitar técnicas, con el fin de recabar los datos necesarios para el estudio.

Lo mismo ocurre con los instrumentos, aquellos medios o vías palpables que permiten aplicar una determinada técnica de producción de datos. Existen instrumentos que solo se utilizan en investigación cualitativa y no en investigaciones cuantitativas y viceversa. Entre los instrumentos específicamente cualitativos se encuentran las pautas de entrevistas y de observación, los registros etnográficos, los mismos documentos a analizar o una pauta que el investigador pueda crear para su análisis y, finalmente, la elaboración de matrices para registrar las categorías encontradas entre los datos. En síntesis, los únicos instrumentos que no se utilizan son los cuestionarios y las estadísticas. Estas

se aplican en investigaciones con método cuantitativo. Con frecuencia se confunden técnicas con instrumentos. Éstos poseen características específicas, dada su naturaleza. Esto significa, que un investigador avezado sabe exactamente qué técnicas e instrumentos utilizar, ya que la mixtura de éstos solo denota desconocimiento de la adscripción paradigmática.

Finalmente, los dos métodos analizan o procesan los datos de forma diferente. En investigaciones cuantitativas se recurre a la estadística y, en investigaciones cualitativas, se realiza el análisis de datos, interpretaciones de los mismos, categorizaciones y descripciones que permitan la comprensión.

En investigaciones con método cualitativo se pretende lograr la comprensión, la restitución, la identificación de esencias y diferencias. De acuerdo a lo señalado anteriormente, entre paradigmas existen discrepancias fundamentales, lo cual se evidencia en la finalidad de la investigación científica. Así como la investigación con método cualitativo —amparado en el paradigma interpretativo— intenta describir una cualidad y buscar la comprensión, en investigación con método cuantitativo se pretende la objetividad y la explicación causal, de acuerdo a la finalidad del paradigma positivista que la sustenta.

Corbetta (2007) compara la investigación cualitativa con la cuantitativa en cuatro momentos, referentes al planteamiento del problema, a la recopilación de datos, al análisis de los datos y a los resultados. Se sintetizan algunas diferencias en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación entre investigación cualitativa y cuantitativa.

Fases de investigación	Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Planteamiento de la investigación	<p>1.- La relación entre teoría e investigación es abierta e interactiva.</p> <p>2.- El método es inductivo.</p> <p>3.- La bibliografía es auxiliar.</p> <p>4.- El entorno se estudia en su forma natural.</p> <p>5.- Los conceptos se construyen.</p> <p>6.- La relación entre investigador y sujeto estudiado es empática y su rol es activo.</p>	<p>1.- La relación es estructurada, ya que siguen una secuencia lógica.</p> <p>2.- El método es deductivo.</p> <p>3.- La bibliografía es fundamental.</p> <p>4.- El entorno se manipula.</p> <p>5.- Los conceptos son operativos.</p> <p>6.- La relación entre objeto e investigador es pasiva, neutra y distante, no se involucran</p>
Producción de datos	<p>1.- El diseño de investigación se construye en el proceso mismo.</p> <p>2.- Las muestras son intencionadas, no representativas estadísticamente.</p> <p>3.- Los instrumentos de producción de datos no son estructurados, se adaptan.</p> <p>4.- Los datos producidos son subjetivos, sujetos a interpretación.</p>	<p>1.- El diseño de investigación es estructurado, cerrado, no se modifica.</p> <p>2.- Las muestras son estadísticamente representativas.</p> <p>3.- Los instrumentos de recolección de datos son uniformes para toda la muestra.</p> <p>4.- Los datos obtenidos son objetivos y estandarizados</p>
Análisis de datos	<p>1.- Se analizan las percepciones de los sujetos, se analizan discursos, se interpreta.</p> <p>2.- El objetivo del análisis es comprender</p>	<p>1.- Se analizan las variables estadísticamente.</p> <p>2.- El objetivo del análisis es explicar los fenómenos por medio de las variables</p>

Fases de investigación	Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Resultados	1.- Los datos se presentan sobre la base de citas o fragmentos de entrevistas o de discursos 2.- Se elaboran categorías, clasificaciones o tipologías para comprender a los sujetos. 3.- Se busca la comprensión, la restitución, la especificidad	1.- Los datos se presentan en tablas y gráficos como respaldo. 2.- Se establecen leyes causales con la finalidad de explicar el objeto estudiado. 3.- Se buscan generalizaciones a partir de la inferencia

Fuente: Adaptado de Corbetta (2007).

En síntesis, la investigación cualitativa así como la cuantitativa poseen características específicas, vale decir, poseen diferencias en cuanto al planteamiento de la misma, al rol de la literatura, a los diseños específicos, a las muestras, a la relación entre investigador e investigado, a las técnicas, a los instrumentos de *producción* de datos (concepto utilizado en investigaciones cualitativas) y a la *recopilación* de datos (en el lenguaje cuantitativo), a las formas de *análisis* (concepto asociado a investigaciones cualitativas) o de *procesamiento* (utilizado en el método cuantitativo) de datos. Las finalidades de ambos métodos son también diferentes.

Queda en evidencia que cada método posee sus propias características, motivo por el cual no podrán utilizarse indistintamente los diseños, las técnicas y los instrumentos, ya que los fines de éstos son totalmente diferentes. La rigurosidad en la aplicación de cada uno de estos elementos da a ambos métodos el carácter de objetividad.

### 3 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Una característica de la metodología cualitativa es que ésta permite *generar datos descriptivos*, tanto de lo hablado como de lo escrito por las personas, así como de la conducta que observamos de ellas (Taylor y Bodgan, 1996). Se trata de una forma particular de estudiar el mundo empírico.

Entre las principales características que Taylor y Bodgan (1996) distinguen en la investigación cualitativa se puede mencionar: i) el carácter inductivo; ii) el estudio de un todo, tanto del contexto pasado de las personas como su presente; iii) los sujetos estudiados influyen sobre el investigador en alguna medida; iv) se trata de comprender a las personas en su propio marco de referencia; v) los métodos cualitativos son humanistas; vi) todos los escenarios y personas son dignas de estudio.

En cuanto al investigador, éste debe suspender sus propias creencias y predisposiciones; considera valiosas todas las perspectivas, ya que no busca la verdad sino una comprensión minuciosa de las representaciones de las otras personas; sigue ciertos lineamientos orientadores, no reglas. Los estudios se conducen de forma flexible. En palabras de Mills (1959) un investigador cualitativo debe crear «su propio método», es decir, el investigador es un artífice, un artesano en la construcción acuciosa de conocimiento científico.

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2007), si hay algo que da espacio a la metodología cualitativa, es su intención y capacidad de *descubrir los significados* que las personas asignan, ya sea que el significado sea patrimonio de los propios actores, por lo que

el papel del investigador es solo relatarlo, o que se reserve al investigador una interpretación más acabada y fidedigna.

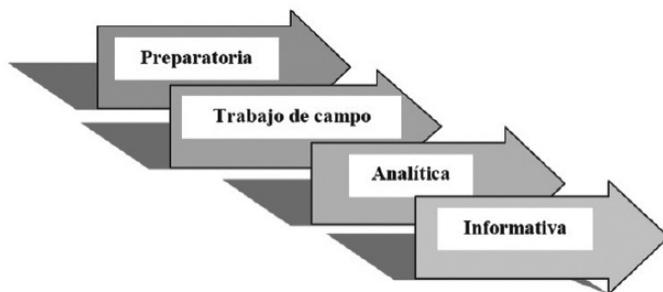
Ser *holística* es otra de sus características, ya que persigue la comprensión del objeto estudiado. Además es *conceptual*, pues se expresa - no a través de números - sino mediante conceptos. Uno de sus atributos de mayor relevancia es su carácter *inductivo*, es decir, busca construir conceptos y proposiciones desde los datos, pero no se rechaza llegar al campo de investigación con algunos elementos teóricos que den origen a categorías apriorísticas. Se debe señalar también que es *flexible* porque permite al investigador construir su propio diseño de investigación, el cual evalúa de manera permanente, pudiendo ajustarlo de acuerdo a los objetivos de la investigación y a los datos recabados. Esta flexibilidad no es sinónimo de falta de objetividad, sino justamente de análisis crítico del proceso, otorga rigurosidad a la investigación cualitativa. Es decir, una investigación cualitativa es rigurosa si lo es también el investigador. Éste, al poseer dominio y claridad sobre el método a emplear dará menos espacio a la subjetividad, al error y la investigación será más fiable y válida.

Se caracteriza también porque se estudia la realidad en su contexto natural, a partir del cual se describen las rutinas, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez et al, 1996, p.32). Además, se señala que la investigación cualitativa se plantea que observadores competentes y cualificados puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Se aproximan a un sujeto real que puede ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores (Rodríguez et al, 1996, p. 62).

El trabajo del investigador cualitativo posee diversas etapas, las cuales se pueden estructurar de acuerdo a su criterio. Sin

embargo, se reconocen algunas fases esenciales, tal como se presenta en la figura 1.

Figura 1. Fases de la investigación científica



Fuente: Adaptado de Monje, C. (2011).

### 3.1 Fases de la Investigación Cualitativa

En la investigación científica se distinguen diferentes momentos. El proceso se organiza de acuerdo a diversas fases, las cuales son —por lo general— cuatro: la primera está relacionada con la preparación de la investigación propiamente tal; la segunda, con el trabajo de campo, es decir con la obtención de los datos; la tercera con el análisis de los datos, y finalmente, la fase informativa, en la cual se dan a conocer los resultados de la investigación científica. Cabe señalar, además, que estas fases son compartidas con la investigación cuantitativa, por ello no es menos científica la investigación cualitativa. Esto significa que ambos métodos aplicados rigurosamente poseen estas fases. Se trata de un trabajo científico que permite la creación de nuevo conocimiento.

### 3.1.1 Fase preparatoria

La fase preparatoria se compone de dos etapas: reflexión y diseño. Estas etapas se materializan en un marco teórico- conceptual y en la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores.

#### a) Reflexión

En esta etapa el investigador elige el tema, explicita las razones que llevan a elegirlo. Una vez identificado el tópico, busca la información sobre el tema. Se trata de establecer el estado del conocimiento para elaborar el marco conceptual, teórico y referencial. Una investigación cualitativa se inicia con el propio investigador, vale decir, con sus conocimientos y experiencia acerca del diseño general de una investigación. Al abordar una investigación cualitativa el investigador se involucra con todas sus experiencias subjetivas, su tradición, sus conflictos, su complejidad y los conflictos inherentes a su condición humana. De esta forma, el investigador identifica un tema de interés, el cual debe definir y justificar. Una vez delimitado, se busca información actualizada y relevante sobre el estado del conocimiento, con la finalidad de elaborar el marco teórico referencial. Los temas a investigar pueden surgir de diversas fuentes, entre ellas se pueden señalar experiencias concretas; lecturas científicas; temas de la vida cotidiana; problemas o conflictos a resolver, contrastes con otras investigaciones u otras fuentes.

## b) Diseño

Consiste en dar cuerpo a la planificación de la investigación. Esto significa ¿Cuál será el diseño más adecuado?, ¿Qué método de indagación se va a utilizar? ¿Qué técnicas de investigación se utilizarán para producir y analizar los datos? ¿Desde qué perspectiva, o marco conceptual, se elaborarán las conclusiones de la investigación?, entre otras interrogantes. Como resultado final se estructura el plan de investigación. Una vez que se reflexiona acerca de esto, se planifican las acciones a seguir, con el fin de diseñar el proceso investigativo. Esto implica que el investigador se interroga acerca del método a utilizar, del diseño más adecuado, de las técnicas más apropiadas, de los instrumentos para producir datos. Además, se organiza el marco teórico y con ello se debe pensar desde qué perspectiva se elaborarán las conclusiones. De esta forma, se estructura el diseño general de la investigación cualitativa. Si bien se diseña y planifica la investigación, ésta puede desarrollarse en distintas fases, no necesariamente en un orden fijo. Vale decir, lo estructurado se modifica de acuerdo a las decisiones que un investigador cualitativo toma a lo largo del proceso investigativo. En una investigación con método cuantitativo esto no es posible. Al seguir la estructura dada se logra la rigurosidad y la objetividad. Sin embargo, en una investigación cualitativa, no seguir el orden establecido, no implica falta de rigurosidad, ya que en este proceso es el investigador quien toma las decisiones permanentemente.

Una crítica recurrente al paradigma interpretativo y —por ende— a la investigación cualitativa es la falta de rigor y objetividad, justamente por no ceñirse al diseño inicial. No obstante, esto no invalida una investigación cualitativa, ya que ésta depende de la experiencia del investigador, de sus competencias investigativas, por tanto, al tomar decisiones respecto del proceso investigativo,

el investigador da cuenta de su habilidad en este campo. Sabe en qué momento realizar cada acción, decidir cuántos sujetos entrevistar, cómo realizar el análisis de los datos, etc. Sus competencias se demuestran en las decisiones fundadas que toma.

### **3.1.2 Trabajo de Campo**

Se relaciona con la búsqueda de datos en un escenario determinado. Esto significa que se busca intencionadamente una unidad educativa, un grupo de profesores, un curso, etc. para recabar los datos necesarios para la investigación. Esta etapa se subdivide en dos. La primera es el acceso al campo y, la segunda, la producción de datos.

#### **a) Acceso al Campo**

Se trata del proceso por medio del cual el investigador accede progresivamente a los datos que requiere para la investigación. El primer acercamiento es, generalmente, de carácter informal. Antes de tomar contacto se estudia el escenario, es decir, se realiza un análisis previo del mismo. Con posterioridad se produce el acercamiento formal, a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones

#### **b) Producción de Datos**

Cabe señalar que en la investigación cualitativa se utiliza el concepto de producción de datos, no así el de recolección de

éstos, ya que el investigador debe crear los espacios e identificar los datos a partir de los informantes. Este enfoque se desarrolla básicamente en un contexto de interacción, por lo tanto, se trabaja paso a paso, recabando datos de forma constante, en espiral, y se realiza de forma paralela la obtención de datos y el análisis de éstos, una y otra vez. Durante esta etapa es necesario asegurar el rigor de la investigación.

Para ello, se deben tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. La suficiencia se refiere a la cantidad de datos recabados. La suficiencia se consigue cuando se llega a un estado de «saturación informativa». La adecuación apunta a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y del modelo emergente. El resultado de esta etapa se traduce en acumulación de datos.

### **3.1.3 Fase analítica**

En esta fase se realizan las tareas de reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones. Si hay algo común a los diferentes diseños específicos de investigación cualitativa es el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador (Rodríguez et al., 1996, p. 63).

### **3.1.4 Fase informativa**

Esta fase consiste en dar a conocer a los sujetos y a la comunidad implicados en la investigación los resultados obtenidos en el estudio. Se pueden presentar mediante informes, posters, artículos, libros, capítulos de libro, entre otros. El documento debe

ser convincente, presentando los datos organizados de manera sistemática. Se puede escribir de dos formas:

- a. como si el lector estuviera resolviendo un puzzle con el investigador;
- b. ofrecer un resumen de los principales hallazgos.

En síntesis, el diseño de investigación cualitativa implica tomar una serie de decisiones respecto del proceso de investigación en los distintos momentos de éste. En consecuencia, no existe una forma única de llevar a cabo este tipo de investigación, sino variadas formas, construidas sobre la base de las decisiones que cada investigador toma respecto de las diferentes fases o etapas de la investigación. Estas decisiones tienen que ver con la posición del investigador en el contexto de estudio y con los datos que ha logrado producir a partir de los sujetos o informantes. Se encuentran, en la investigación cualitativa, diseños más emergentes y otros más proyectados, según las decisiones que tome el investigador respecto de las distintas etapas de la investigación, ya sea que se tomen antes o durante la investigación (Valles, 1999).

Los elementos del diseño general de una investigación cualitativa no están exentos de la diversidad dependiendo del enfoque de los autores. A modo de ejemplo, se presentan en la Tabla 4, las características de los diseños que distinguen Valles (1999) y Ruíz Olabuénaga (2012).

Tabla 4. Comparación entre diseños de investigación cualitativa

Diseño de Ruíz O.	Diseño de Valles, M.
* Definición del problema	* Formulación del problema
* Diseño * Recolección de datos	* Decisiones muestrales
* Análisis de datos	* Selección de estrategias de obtención, análisis y presentación de los datos
* Validez	* Criterios evaluativos de la calidad en los estudios cualitativos

Fuente: elaboración propia a partir de los autores: Valles (1999) y Ruíz Olabuénaga (2012).

Como se puede apreciar en la Tabla 4, los autores reconocen etapas similares en un diseño teórico de investigación cualitativa. No obstante, los elementos presentados no obedecen a un orden rígido, sino el investigador debe tomar decisiones respecto de ellos. Las decisiones que atañen al investigador y pueden ser recursivas son: 1) formular el problema; 2) seleccionar los sujetos; 3) seleccionar y aplicar técnicas de investigación para la producción o construcción de datos; 4) elaborar los instrumentos pertinentes; 5) analizar los datos y, 6) establecer los criterios de calidad. Si bien existe una lógica en el proceso de investigación, quien dirige un proceso de investigación cualitativo está permanentemente analizándolo y decidiendo cómo continuar el trabajo, con la finalidad de obtener los datos suficientes para el estudio y el análisis de los mismos para arribar a los resultados.



## 4 DISEÑO GENERAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

### 4.1 Planteamiento y formulación del problema de investigación

El planteamiento del problema denominado también problematización, antecedentes, marco situacional, se puede definir como el contexto que da origen a un problema de investigación. Se trata de realizar un análisis de algún vacío existente en la ciencia que amerite levantar una investigación acerca del tema en cuestión. Adicionalmente, pueden surgir investigaciones con método cualitativo a partir de la optimización de ciertos procesos, acciones o fenómenos educativos.

En esta parte del proceso investigativo se devela la importancia de estudiar un problema determinado y, por tanto, se fundamenta y se justifica el tema/problema a investigar, basándose en los antecedentes de que se dispone, ya sea del contexto mismo —regional, nacional e internacional— como aspectos relacionados con la legislación, la historia y otro tipo de información relevante. Este estado de situación, por lo general, no se asocia a investigaciones científicas o a la teoría sobre el tópico a estudiar. Ello se reserva para el marco teórico referencial, el cual debe dar cuenta de las investigaciones más recientes sobre el particular. La problematización permite comprender el origen, las relaciones e incógnitas por responder. Implica desarrollar, explicar o exponer con amplitud los argumentos que avalan la necesidad de estudiar determinado tema/problema. Debe quedar

explícitamente formulado el por qué se plantea el problema de investigación. Es decir, se explicita la pertinencia de realizar la investigación. Se da cuenta de la significación y la relevancia que se presume tiene la investigación por sí misma en cuanto a su capacidad para generar conocimiento y, eventualmente, en relación con otras desarrolladas en el mismo ámbito, vinculándolas a la manera específica con la que se pretende abordar.

El problema de investigación es el primer elemento del diseño, respecto del cual el investigador debe tomar decisiones. Esto es, la identificación y la formulación del problema de investigación. En primer lugar, se debe señalar, que un problema es un vacío en la ciencia o duda teórica, técnica o práctica. Del saber acumulado se debe averiguar cuál es el campo de tensión para formular un problema, cuya solución no puede resolverse automáticamente o sobre la base de la experiencia común. Se requiere de un proceso de investigación, en el cual se identifica el problema —acotado y enfocado— y se redacta el planteamiento, con énfasis en los antecedentes y contexto en el cual surge el problema a investigar.

El punto inicial de cualquier estudio científico es el planteamiento del problema. Por lo tanto, lo más importante es definirlo claramente (Kerlinger, 2002). La formulación del problema es la concreción del planteamiento en una pregunta precisa y delimitada en cuanto a espacio, tiempo y sujetos o informantes. Se trata de concretar, precisar o enunciar el problema. Puede ocurrir que la formulación contenga más de una pregunta. Lo indispensable es que exista una estrecha relación entre las interrogantes formuladas. Sin embargo, para efectos prácticos, se requiere la formulación de una sola pregunta amplia pero enfocada en el objeto de estudio. La pregunta-problema se expresa mediante una oración interrogativa. El problema en sí debe estipularse en una sola oración al final de la parte correspondiente a la introducción del planteamiento que se ha dado al trabajo. Se

debe formular clara y concisamente en términos de pregunta, es decir, utilizando la forma interrogativa. ej.: ¿Qué efecto...?, ¿En qué condiciones...? ¿Cómo se relaciona...?

En resumen, una buena pregunta de investigación cualitativa es aquella que, por un lado, acota la investigación y, por otro, la guía. Debe ser amplia, de tal forma que pueda ser respondida sobre la base de los datos recabados. No es una pregunta dicotómica de fácil respuesta.

### **a. Ejemplos de formulación de una pregunta de investigación:**

¿Cómo se forma a los investigadores en la Universidad de Los Lagos?

¿Cómo conciben docentes y estudiantes de la Universidad de Los Lagos la evaluación del aprendizaje?

## **4.2 Componentes de un problema de investigación**

En la Tabla 5 se pueden observar los cuatro componentes fundamentales de un problema que son: i) interrogante; ii) sujeto/documento/informante; iii) unidades de análisis/sujetos; iv) contexto.

Tabla 5. Componentes de un problema de investigación

Interrogante	Sujeto / Documento	Unidades de análisis / Sujetos	Contexto
Qué; Cómo; Cuáles; Dónde; Cuándo; Para qué; Por qué; Cómo influye.	Atributos del sujeto de estudio / documento que puede adquirir diferentes significados	Corresponde a los aspectos muestrales, es decir, personas, grupos, clubes, organizaciones, documentos. Se trabaja con «muestras» o aspectos muestrales que son intencionados, razonados y son de tres tipos: a) por saturación; por amplitud; c) por caso tipo.	Zona, ámbito, donde se va a trabajar temporal y espacialmente.

Fuente: adaptado de Yuni y Urbano (2003).

### 4.3 Surgimiento del problema de investigación

La idea de investigación puede surgir de diversas fuentes, a saber: a) ocurrencia propia; b) del campo profesional; c) de la observación; d) de la experiencia diaria; e) de la teoría o de la literatura; f) por encargo de organismos de diversa índole, que requieran investigación. En todos los casos, independientemente de la fuente de la cual emane el problema, éste debería constituir un tema no estudiado en la ciencia, de tal forma que se pueda construir nuevo conocimiento científico. El investigador cualitativo debe identificar un problema original que aporte al saber acumulado. En ocasiones se replican investigaciones en otros contextos, lo cual también es válido en la investigación científica. Al estudiarse un mismo problema en ámbitos diferentes, esto también constituye un aporte al conocimiento científico, ya que la investigación cualitativa no pretende ni puede generalizar los

resultados, es posible estudiar un fenómeno educativo o social en realidades diferentes.

#### **4.4 Condiciones que debe reunir un problema de investigación**

Las condiciones que debe reunir un problema de investigación son:

a) la respuesta a la pregunta debe aportar un nuevo conocimiento; b) la formulación es de manera interrogativa, ya que cuando algo no se sabe, simplemente se pregunta; c) en la redacción de la pregunta deben obviarse términos que impliquen juicios de valor. Ejemplos: bueno, malo, mejor, peor, agradable, desagradable; d) la pregunta no debe originar respuestas como un simple sí o un no. De ocurrir esto, la interrogante deberá ser reformulada; e) que sea significativa; f) éticamente posible.

Una vez realizada esta primera aproximación es indispensable revisar la literatura que sustenta teóricamente el tema y profundizar en la problematización, la cual se debe formular con fundamentos basados en antecedentes relativos al contexto en el cual surge el problema. No se trata de realizar una extensa presentación del marco teórico, sino situar el problema en su contexto, local, nacional, internacional, según sea el caso, con descripciones acerca de la importancia del tema y del vacío existente en el conocimiento, que justifique su estudio, apoyado en estadísticas, datos de contexto, información proveniente de diversas fuentes —gubernamentales, internacionales, de la experiencia— entre otros, con la finalidad de plantear el problema. Se trata de problematizar al respecto, con base suficiente que amerite al problema en cuestión ser estudiado.

## 4.5 Delimitación de un problema de investigación

Un problema de investigación debe ser acotado, lo cual requiere cierta experticia del investigador para formularlo de manera precisa, a partir de un gran tema o problema que pretenda abordar. Para estos efectos, se deben considerar los siguientes elementos: 1) identificación del área o tema de interés; 2) división del área de interés en sub-áreas o temas y subtemas; 3) selección del área y el sub-área, tema o subtema de mayor interés; 4) formulación de preguntas. Se elaboran diversas preguntas que podrían responderse; 5) *redacción de objetivos*. Se redactan objetivos: general y específicos; 6) *valoración*. Se analiza en qué medida se pueden investigar los objetivos en función del tiempo; 7) *nuevo chequeo*. Se comprueba finalmente cuál es el tema de investigación que interesa estudiar.

### a. Ejemplo de estrategia para formular un problema de investigación

- IDENTIFICACIÓN DEL ÁREA DE INTERÉS:  
*formación docente*
- DIVISIÓN DEL ÁREA EN SUB-ÁREAS: *formación pedagógica, formación de especialidad*
- SELECCIÓN DEL SUB-ÁREA DE MAYOR INTERÉS: *formación pedagógica*
- FORMULACIÓN DE PREGUNTAS: ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes de pedagogía básica con su formación docente? ¿Cuál es el grado de satisfacción

de los estudiantes con su formación en aspectos como la evaluación, los métodos de enseñanza?

- FORMULACIÓN DE OBJETIVOS: general y específicos
- VALORACIÓN: en qué medida se pueden investigar los objetivos en función del tiempo
- COMPROBACIÓN: verificar cual es el tema de investigación que interesa estudiar.

## 4.6 Supuestos

En la investigación cualitativa no existen hipótesis. Se presentan supuestos, los cuales pueden o no estar consignados en la investigación. Constituyen suposiciones que el investigador hace - respecto de algo que no conoce - relativo a su objeto/sujeto de estudio. Esta suposición pretende dar luces respecto de la(s) interrogantes que el investigador se ha planteado en la(s) preguntas de investigación.

### a) Ejemplos de supuestos:

La producción científica de los académicos está fuertemente asociada a su carga horaria en docencia y a su formación en investigación. Una alta carga horaria y escasa formación son factores inhibidores de la productividad que se espera de ellos.

- La formación en docencia universitaria de los académicos no pedagogos de profesión permite un mejor desempeño docente, debido al manejo de los contenidos que investiga.

## 4.7 Objetivos en la investigación científica

Los objetivos de investigación, tanto general (es) como específicos, contribuyen a acotar y guiar la investigación. Surgen a partir de las preguntas de investigación y, en consecuencia, contienen las categorías de la investigación. Son los conocimientos a los que el investigador se compromete a arribar.

Su formulación debería ser clara, concisa, precisa y delimitada y exponer manifiestamente qué se pretende estudiar con la realización de la investigación. Los objetivos deben ser congruentes con la justificación del estudio y con el diseño metodológico implementado. Se debe explicitar y desarrollar, de forma argumentada, su justificación y su significación o relevancia.

Los objetivos en una investigación científica se pueden denominar de manera diferente, sin embargo, en este texto se distinguen objetivos generales y específicos. El objetivo general es enunciado de manera amplia; explicita qué se espera alcanzar con la investigación en términos de conocimiento. Se trata de expresar el resultado cognitivo más complejo que se desea alcanzar. Es decir, los objetivos generales apuntan al conocimiento que se obtendrá al finalizar la investigación.

Por otra parte, los objetivos específicos son la fragmentación o descomposición del objetivo general con intenciones operativas. Son más puntuales y suelen corresponderse con una secuencia lógica de las fases y etapas que debe recorrer la investigación para responder al objetivo general. Expresan acciones intelectuales de menor complejidad y son de alcance más limitado. Indican

acciones cognitivas más concretas ligadas a operaciones procedimentales para la obtención de datos.

Se debe señalar, que en la formulación de los objetivos se detectan errores comunes, los cuales son: i) se confunden con las actividades o procedimientos a realizar; ii) los objetivos expresan resultados, en tanto las actividades son medios o procedimientos que se realizan para obtener resultados; iii) entre las expresiones incorrectas en la formulación de objetivos se encuentra el uso de verbos tales como investigar, estudiar, resolver, mejorar, cambiar, entre otros, verbos que expresan una actividad general de conocimiento; iv) se utilizan erradamente aseveraciones tal como «realizar la búsqueda», «aplicar una encuesta», que son acciones o actividades de la investigación misma.

En síntesis, objetivos y actividades son dos cosas diferentes, sin embargo, suelen confundir al investigador inexperto, motivo por el cual se explicitan. A continuación se presenta la tabla 6, en la cual se identifican los componentes esenciales de los objetivos de investigación.

Tabla 6. Componentes de los objetivos de investigación

Verbo	Atributo	Unidades de observación	Contextualización
Acción cognitiva	Cualidad y componentes a analizar.	Sujetos, entidades, documentos, objeto, etc. sobre los que se producirá conocimiento.	Condiciones y/o contextos en que se conocerá el fenómeno bajo estudio

Fuente: adaptado de Yuni y Urbano (2003).

## **a) Ejemplos de objetivos:**

### **a.1 Generales:**

- Comprender las causas por las cuales los estudiantes de postgrado de la Universidad de Los Lagos no finalizan su tesis en el tiempo establecido.
- Analizar la formación de los estudiantes de pedagogía básica en la Universidad de Los Lagos que han egresado del plan de estudios con enfoque curricular por competencias.

### **a.2 Específicos:**

- Caracterizar las competencias docentes de los estudiantes de pedagogía básica respecto de su formación en métodos de enseñanza.
- Identificar las competencias docentes de los estudiantes de pedagogía básica respecto de su formación en procedimientos evaluativos.

Con la finalidad de facilitar el proceso de redacción de objetivos, tanto específicos como generales, se presenta un listado de verbos (Tabla 7) utilizados en investigaciones cualitativas.

Tabla 7. Listado de verbos para formular objetivos en una investigación cualitativa

Verbos para la formulación de objetivos generales.		Verbos para la formulación de objetivos específicos.	
		Analizar	
Analizar		Categorizar	
Categorizar	Formular	Comparar	Especificar
Comprender	Fundamentar	Conceptualizar	Identificar
Contrastar	Generar	Contrastar	Interpretar
Crear	Identificar	Deducir	Mencionar
Caracterizar	Inferir	Distinguir	Proporcionar
Describir	Reconstruir	Examinar	Organizar
Discriminar	Revelar	Indicar	Registrar
Diseñar		Organizar	
		Sintetizar	

Fuente: Adaptado de Balestrini, M. (1997: p.83).

Este listado no pretende ser exhaustivo; se trata de una referencia para la formulación de objetivos de investigaciones con método cualitativo, ya que, expresiones tales como evaluar, determinar, medir, se asocian al método cuantitativo y pretenden, efectivamente, lograr aquello. Es importante señalar, que en estos detalles también se visibiliza el trasfondo epistemológico que subyace al paradigma. En la metodología esto debe evidenciarse con claridad. Cabe destacar, que los verbos enunciados se pueden utilizar en ambas tradiciones, dependiendo de lo que se pretende alcanzar con la investigación.

## 4.8 Marco teórico referencial

La revisión de la literatura debe incorporar teoría, resultados de investigaciones, conceptualización y todos los elementos que sirvan de referente y permitan enmarcar la investigación. Para lograr esto, se sugiere iniciar la revisión de la literatura con artículos científicos partiendo desde los más actuales, por encontrarse en ellos gran cantidad de elementos anteriores, para continuar posteriormente, con otro tipo de literatura. Ello permitirá realizar las contrastaciones entre diferentes posturas y enfoques respecto del tema, tanto a partir de la teoría como de investigaciones empíricas. Esto posibilita la toma de posición frente a la problemática y, consecuentemente permitirá el surgimiento de los supuestos con los cuales se abordará el estudio. Existen diferencias entre los investigadores cualitativos respecto de los momentos en que se realiza la revisión de la literatura. Para Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) la revisión realizada antes de la salida al campo, atenta contra la inducción. Para otros como Monje, C. (2011); De la Cuesta-Benjumea, C. (2008) la revisión bibliográfica elaborada en los momentos iniciales de la investigación cumple un rol facilitador, tanto en la formulación del problema de investigación como en la aproximación al campo. Y, una revisión permanente es fundamental en todas las etapas de la investigación, no obstante, en la etapa de análisis de los datos, es imprescindible.

De manera más específica, el marco teórico referencial consiste en precisar y organizar las ideas y los conceptos considerados fundamentales para seleccionar e interpretar hechos relacionados con la solución del problema planteado. Es el proceso de descripción de la información teórica que sirve de soporte a la investigación específica, establecida como situación problemática. Para la construcción del marco teórico referencial se

ha de recurrir a fuentes de información, ya sean bibliográficas, bases de datos, revistas científicas, consultas a profesionales, entre otras, las cuales deben ser actualizadas y pertinentes, cuyo acceso determina - en forma decidida - al éxito de la investigación. Al construirse el marco teórico referencial, el problema de investigación debe haber sido descrito previamente y sin divagar en otros temas ajenos al estudio. La presentación del marco teórico referencial debe hacerse de manera organizada, dividida en subtemas, con sus respectivos títulos. Es importante señalar, que, al identificar conceptos clave de la investigación, éstos, ordenados jerárquicamente, pueden constituir un buen hilo conductor para la elaboración del marco teórico referencial.

#### 4.9 Selección de sujetos – aspectos muestrales

En las investigaciones cualitativas se estudian sujetos, fenómenos, acciones sociales y documentos de diversos tipos. No se denominan muestras propiamente tal. En el caso de existir varios grupos de sujetos involucrados o sujetos y documentos, se suele hablar de aspectos muestrales. Entre éstos se distinguen tres tipos: por *amplitud*, por *saturación*, por *caso tipo*.

Por *amplitud*, se entiende que se pretende abarcar la mayor cantidad de diferentes percepciones, interpretaciones, visiones de los sujetos. Se utiliza preferentemente en investigaciones con diseño fenomenográfico y las técnicas más recurrente son la entrevista semi-estructurada, en profundidad o las historias de vida. Por *saturación*, tal como su nombre lo indica, se trata de considerar un número significativo de sujetos —entre 15 y 25— ya que en la medida en que se van levantando los datos, suelen repetirse las respuestas y, en ese momento, el investigador debe tomar la decisión de continuar a no con la búsqueda de mayor

cantidad de datos. Dependiendo del objetivo, de la técnica y de las respuestas que se obtengan, el investigador debe decidir en qué punto detener ese proceso. Su experticia se evidencia en estos momentos cruciales, en los cuales se deben tomar decisiones fundamentales en el proceso investigativo.

Finalmente, el caso tipo, al igual que en el aspecto muestral anterior, el nombre indica que se trata de identificar un caso, el cual - dada su singularidad y especificidad - es importante estudiarlo.

La selección de sujetos/informantes/documentos se asocia con la investigación cualitativa, en tanto la utilización del concepto de muestra se relaciona con la investigación cuantitativa. Se puede recurrir a la expresión aspectos muestrales cuando se trata de varias fuentes que proporcionarán los datos al investigador. La selección de los sujetos no es probabilística y, generalmente, es cercana y accesible al investigador. Los criterios de selección de los sujetos se definen de manera intencional y el número de ellos depende de los datos recabados por el investigador, quien determina cuando detener el proceso de producción de datos en función del logro de una mejor comprensión del objeto de estudio. Sin embargo, un número aproximado recomendable para recabar datos cualitativos es de 20 personas, sujetos o informantes.

#### **4.10 Técnicas de investigación cualitativa**

En investigación cualitativa se dispone —al igual que en la investigación cuantitativa— de una serie de técnicas que se pueden utilizar para abordar la realidad empírica. Entre ellas se encuentran las *técnicas conversacionales*, las *observacionales* y las *documentales* (Valles, 2009).

Las técnicas conversacionales, corresponden a entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres, los grupos de discusión, los grupos focales, los relatos e historias de vida.

Las técnicas observacionales, distinguen entre observaciones participantes y no participantes. En cuanto a las técnicas documentales, se debe señalar que se trata de un trabajo con fuentes que pueden ser de diversas índole y características: i) documentos escritos; ii) de audio; iii) visual; iv) audiovisual; v) primarias; vi) secundarias. Cabe destacar que existe un sinnúmero de clasificaciones de fuentes, no obstante éstas se han sintetizado en las presentadas precedentemente.

La selección de cada una de las técnicas está dada por los requerimientos específicos del estudio, siendo recomendable la utilización de varias técnicas para posibilitar un mejor abordaje del objeto de estudio, lo cual permitirá, a su vez, realizar una mejor triangulación de los resultados.

La forma en que se realiza el análisis de los datos, al igual que en las otras etapas del diseño de la investigación cualitativa, es decisión del investigador. Es recomendable que el trabajo con los datos se haga en paralelo a su proceso de construcción, es decir, en la medida en que se van aplicando las técnicas, se procede a su análisis.

El análisis del contenido se puede realizar, como lo plantean Taylor y Bodgan (1987), en las siguientes tres etapas: *descubrimiento, codificación y relativización*. En la etapa de *descubrimiento*, se deben leer repetidamente los datos, buscando los temas emergentes, elaborar tipologías para desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.

La *codificación*, que ocurre cuando ya se han obtenido o producido los datos, éstos se reúnen en torno a temas, conceptualizaciones, proposiciones o categorías construidas en la etapa anterior, tratando de mejorar la comprensión obtenida.

Finalmente, en la etapa de *relativización*, los datos deben ser sometidos a un análisis según el contexto en que fueron generados, es decir, teniendo en cuenta si fueron o no pedidos por los investigadores, las posibles influencias de los investigadores o de otros actores, si las inferencias de los investigadores se han hecho sobre datos directos o indirectos, si las generalizaciones se fundan en la opinión de una o de varias personas y, si los supuestos teóricos han forzado los datos.

#### **4.11 Instrumentos de producción de datos cualitativos**

Investigadores noveles suelen confundir técnicas con instrumentos de producción de datos. En el lenguaje de la investigación cualitativa se utiliza el concepto de producción, dado que el investigador debe elaborar los datos a partir de los sujetos, informantes o documentos. A partir de los discursos producidos por ellos, se puede acceder a su mundo interno. No son externos ni observables como en el caso de la investigación cuantitativa que puede lograr la recolección o recogida de datos del entorno o del objeto estudiado.

Los instrumentos con los cuales se obtienen los datos corresponden, principalmente, a pautas o guías de entrevista, pautas o guías de observación, registros etnográficos y documentos de diversas características y fuentes.

#### **4.12 Análisis de datos cualitativos**

En una investigación cualitativa el análisis se realiza desde la formulación del problema hasta la etapa final del análisis de los

datos. No atañe solo a los resultados. A lo largo de todo el proceso, el investigador realiza análisis y toma decisiones. No existe una separación nítida con el proceso investigativo propiamente tal y el análisis de los datos que realiza el investigador. Se trata de un proceso iterativo que está lejos de la estandarización, se produce en todo momento.

El análisis de datos cualitativos no resulta fácil. Burgess, Pole et al. (1994, p. 43) señalan: «...el análisis de los datos no es un elemento discreto del proceso de investigación que pueda ser separado nítidamente de otras fases...En el corazón de tal proceso hay un conjunto de cuestiones y procedimientos de investigación que combinados con creatividad e imaginación resultan en el análisis de los datos: un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos y fases».

Un investigador cualitativo se pone a prueba en la fase del análisis de los datos. Se trata de la etapa más importante de la investigación. En ésta se considera la relación con la teoría u orientación teórico-epistemológica. Para Ball y Smith (1992) la teoría precede al análisis. Por otro lado, Patton (1990) señala que para utilizar los métodos cualitativos no es necesario enmarcarse en alguna perspectiva epistemológica. En un recorrido histórico del análisis cualitativo se distinguen diversos autores e hitos. Uno de ellos es el aporte de la Escuela de Chicago de comienzos del siglo xx, en la cual destacan los trabajos de Thomas y Znaniecki (1918- 1920/1958) y sus discípulos en las décadas de 1920 y 1930, quienes presentan ejemplos de análisis de datos empíricos a partir de estudios de casos.

En 1961 Barton y Lazarsfeld (ed. orig., 1955), con posterioridad al trabajo de Znaniecki (1934) y la inducción analítica, tratan de responder a la pregunta de qué puede hacer un investigador cuando se enfrenta a los datos. Éstos pueden surgir de la observación, de entrevistas, de estudios de caso, de documentos

autobiográficos e históricos, de descripciones detalladas, entre otros, los cuales no pueden ser analizados estadísticamente. Los autores señalados presentan procedimientos para analizar material cualitativo, lo cual se puede sintetizar como sigue:

- i) análisis de simples observaciones; construcción o aplicación de sistemas descriptivos;
- ii) listas, categorías o tipos preliminares de situaciones o personas fructíferas, sin sistematizar;
- iii) tipologías sistemáticas completas;
- iv) tipologías sistemáticas parciales;
- v) análisis comparativo de pocos casos;
- vi) análisis cualitativo en apoyo de la teoría.

En las investigaciones cualitativas se transita de un momento en que se obtienen los datos brutos hasta la categorización inicial. Ésta se logra mediante una codificación o categorización abierta, con la cual se abre la indagación.

En este momento, las interpretaciones son provisionales. El investigador, inmerso en los datos, logra fracturarlos o descomponerlos para su análisis. Van Dijk (1990) identifica algunas características del análisis cualitativo actual. Se caracteriza por: i) su transdisciplinariedad; ii) la descripción textual y contextual; iii) el interés por el habla de la cotidianidad; iv) el interés por la multiplicidad de géneros del discurso; v) la base teórica abierta a nuevos aportes provenientes de otras disciplinas. Es decir, se ha pasado de la semiótica a los códigos. En otras palabras, se llega a procesos de intersubjetividad e intertextualidad.

Crabtree, B. f. y W. L. Miller (1992) identifican cuatro estrategias de análisis de datos cualitativos, también denominados «estilos analíticos idealizados». Estos son: i) estrategia de inmersión/cristalización que se caracteriza por una larga inmersión en el

texto, la cual está cargada de intuición; ii) estrategia de edición, en la cual el analista - intérprete es editor, es decir, cuando escribe el análisis; iii) estrategia de plantilla. Se construye una plantilla abierta y se organizan los datos sobre la base de códigos abiertos; iv) estrategia analítica cuasiestadística que se caracteriza por contar con un libro de códigos más detallado, lo cual se relaciona con un análisis más clásico de contenido. Estos cuatro estilos van en un continuum horizontal de mayor a menor rigidez en la organización de los datos. Se pueden combinar, vale decir, en el análisis de los datos se puede comenzar por la inmersión y con posterioridad pasar a estilos más estructurados.

El análisis cualitativo se ha realizado históricamente de forma artesanal. Vale decir, el investigador analiza los datos sobre la base de lecturas repetidas, registros, búsqueda de patrones, categorización. En la actualidad se ha hecho uso de diferentes herramientas informáticas. No obstante, aún con el apoyo informático, el investigador debe crear previamente categorías de análisis e identificar conceptos clave para lograr una adecuada organización de datos, con lo cual será posible lograr la interpretación. A partir de la década de 1980 han surgido programas generales y especializados de análisis cualitativo en forma creciente, lo cual facilita la sistematización de los mismos.

Ruiz Olabuénaga (2012) señala una serie de presupuestos del análisis de contenido en su vertiente cualitativa. Analizar se considera un soporte, en el cual existen datos que poseen las siguientes características: i) tienen sentido simbólico, ii) el sentido simbólico no siempre es manifiesto; iii) el sentido no es único, puede ser múltiple; iv) el sentido del autor del texto puede no ser el mismo que el percibido por el lector o investigador; v) el sentido puede ser diferente para audiencias o lectores diferentes; vi) un autor puede transmitir un mensaje que los lectores o audiencia pueden captar con significados diferentes; un autor

puede no estar consciente de todos los significados que puedan percibir los lectores; viii) un texto puede tener un contenido expresivo o instrumental. En síntesis, un texto puede decir más de lo que el autor ha querido expresar o bien, la interpretación puede ser muy diferente de lo que el autor pretendía manifestar.

Un análisis cualitativo está impregnado de sentidos, ya sean los que el propio autor quiere darle, los del lector o los de la sociedad en que viven. Una lectura espontánea no es lo mismo que una lectura analítica. Los datos expresados por un autor cobran sentido en un contexto o marco empírico. Ese marco de referencia es importante para captar el sentido o significado de lo que expresa el texto. Denzin (1978) señala que investigador se mueve desde el campo al texto y al lector.

#### **4.13 Programas informáticos de apoyo a la investigación cualitativa**

El apoyo de las herramientas informáticas en la transcripción, organización y análisis de los datos ha sido fundamental en la investigación cualitativa. Los programas informáticos facilitan la tarea investigativa de análisis de los datos y ofrecen avances que van desde una mayor velocidad y capacidad de memoria hasta las habilidades para buscar frecuencias de cadenas de caracteres en los documentos pudiendo ser recuperados con rapidez a través del uso de códigos o llegar a la elaboración de teorías (Gil et al., 2001).

Se presentan, sucintamente, algunos programas informáticos de soporte al trabajo investigativo con método cualitativo.

Fig. 2. Programas informáticos que apoyan la investigación cualitativa.

LOGOTIPO	PROGRAMA
	NUD*IST 6
	NUD*IST Vivo 2
	ATLAS.ti
	AQUAD 5
	Etnograph 5
	WINMAX
	MAXQDA

Fuente: Adaptado de Revuelta Domínguez, F. (2015).

## NUD.IST

El programa permite operar, organizar y realizar procesos de investigación en los cuales se utilizan datos cualitativos de carácter documental producto de resultados de entrevistas, observaciones, documentos históricos o literarios, notas de campo, noticias de periódicos (Gil Flores y Perera Rodríguez, 2001). Sostiene los procesos de categorización deductiva e inductiva. Mediante este programa se puede dividir la información textual obtenida en la investigación, asignar categorías, establecer relaciones entre ellas, construir matrices y tablas de frecuencias con la información, realizar búsquedas textuales específicas.

## **NUD.IST Vivo**

Se utiliza como apoyo informático en el análisis de datos de transcripciones de entrevistas, de diarios de campo, registros de observación etnográfica. Ofrece la alternativa de trabajar conjuntamente con entrevistas, grupos de discusión, encuestas, medios de comunicación social o páginas web.

Mediante este programa se pueden gestionar datos y textos enriquecidos empleando cursivas, negritas y colores para editar, visualizar código y relacionar documentos, con lo cual se puede ver cómo son creados, codificados, filtrados, manejados y registrados.

## **WINMAX**

El programa Winmax permite realizar análisis de textos y puede ser utilizado para la teoría fundamentada y los más sofisticados análisis textuales mediante la utilización de procedimientos cuantitativos y cualitativos de forma combinada. Ofrece visualización de funciones básicas como memos y códigos; codificación compleja y flexible y funciones de recuperación; búsqueda lexical y codificación automática; importación y exportación de matrices de datos; funciones únicas tales como codificación de datos según su peso significativo y procedimientos de trabajo en grupo; análisis de preguntas abiertas-cerradas, entre las principales características.

## **ATLAS.ti**

Programa utilizado para el análisis visual de datos cualitativos de textos, gráficos, audios y videos, el cual permite apoyar y descubrir fenómenos complejos que se encuentran ocultos en los datos cualitativos. Posibilita recopilar y organizar un texto, audios o archivos de datos visuales. Facilita el análisis y la interpretación de anotaciones, memos y permite comparar segmentos significativos; con él se logran búsquedas rápidas, recuperación y navegación por todos los segmentos de datos y notas relevantes acerca de una idea. Posibilita la elaboración de redes que conectan visualmente pasajes seleccionados, memos y codificaciones, de tal forma que permite construir conceptos y teorías basadas en las relaciones visibles y descubre otras relaciones. Además, facilita el análisis de documentos primarios y su organización para asociarlos y elaborar anotaciones.

## **AQUAD**

La principal característica y fortaleza de este programa es que permite extraer conclusiones al vincular las categorías entre ellas. Analiza la aparición de configuraciones típicas y repetitivas en la representación de datos. Es posible interpretar textos por codificación de uno o dos pasos; registra códigos; establece la diferenciación de hablantes, con lo cual se pueden realizar análisis de partes de textos producidos por diferentes hablantes. También permite el recuento y análisis de palabras, el análisis de listas de palabras; anotaciones ilimitadas, que admiten copiar segmentos de textos y recuperarlos; crea tablas de análisis de uno, dos o tres niveles de categorización de ideas; organiza palabras clave o partes del texto de las anotaciones.

## **ETHNOGRAPH**

El programa Etnograph es uno de los más antiguos que se ha utilizado en investigación cualitativa. Posibilita el análisis descriptivo-interpretativo de textos, además de permitir la realización de una serie de funciones entre las cuales destacan: búsqueda selectiva; compilación de segmentos codificados en carpetas con características específicas. También cuenta las ocurrencias de un código determinado y establece un tipo de contexto de información, el cual puede ser utilizado para identificar hablantes en una conversación de grupo. El programa puede contar el número de veces que el hablante particular se ha pronunciado sobre un tema o tópico.

## **AXQDA**

Programa que apoya la investigación social, particularmente la Teoría Fundamentada; permite el análisis cualitativo del contenido; identifica los métodos de investigación de campo, los métodos etnográficos y los modelos de la investigación socio-económica. Analiza transcripciones de entrevistas abiertas, entrevistas en profundidad, semiestructuradas y de expertos; preguntas abiertas de entrevistas; observaciones, estudios sobre el campo de investigación; debates de grupo, «focus group»; discursos y documentos, entre otros.

En síntesis, los programas informáticos descritos facilitan el análisis de los datos cualitativos recabados en diferentes escenarios de investigación, con variadas técnicas y diversos grupos de sujetos, los cuales, generalmente, se expresan en sus discursos. De esta forma, los programas señalados constituyen ayudas significativas para el trabajo del investigador, no solo

para analizar los datos sino para representarlos gráficamente y proporcionar claridad acerca de los resultados, con lo cual se pueden organizar más fácilmente los datos, lograr su interpretación y elaborar los textos acerca de los resultados, la discusión de éstos y las conclusiones del estudio.

#### 4.14 Triangulación

La investigación científica es un proceso complejo que requiere validez, fiabilidad (conceptos más utilizados en la tradición cuantitativa) y, por ende, rigurosidad y calidad. Esto se logra sometiendo a discusión los resultados, es decir, los diversos sujetos/informantes/documentos, cuyos datos han sido analizados, clasificados, categorizados y sometidos a revisión, dialogan entre sí. El investigador cualitativo debe contrastar los datos obtenidos por cada grupo de informantes y comparar los hallazgos de éstos con la literatura, especialmente con investigaciones empíricas y con la teoría.

La triangulación es un recurso para garantizar que el análisis y las conclusiones sean las adecuadas y además, sean profundas. En palabras de Berg (1989, p. 4-5), «cada método revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica. Cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos. Este uso de múltiples líneas de visión es el que se denomina habitualmente Triangulación».

Para Ruiz Olabuénaga (2012, p. 327), el proceso de triangulación se puede realizar también entre métodos, vale decir, él concibe la triangulación como «un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan...la calidad del producto final».

La triangulación es necesaria para contrastar los resultados obtenidos de los diferentes actores o fuentes, con la finalidad de poder arribar a conclusiones contundentes. Sirve para verificar conclusiones y también para enriquecer el contenido de los resultados obtenidos desde diferentes fuentes. Se puede concluir que se ha aceptado la triangulación como una «estrategia metodológica mediante la cual el investigador utiliza el pluriénfoque, el pluriplanteamiento y el pluriabordaje analítico para alcanzar un 'verstehen' más rico, más denso y más garantizado de la realidad social» (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 331).

De acuerdo con Denzin (1989), la triangulación se emplea cuando se combinan métodos, grupos de estudios, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas distintas para analizar un sujeto, fenómeno, informante o documento. Se utiliza como un enfoque para fundamentar, de manera más profunda, el conocimiento obtenido.

Denzin (1989b, pp. 237-241) distingue cuatro tipos de triangulación: i) de datos (se refiere a la utilización de diferentes fuentes de datos); ii) del investigador (se recurre a diferentes observadores para minimizar las diferencias o influencias generadas por el investigador como persona en el problema o los resultados del estudio); iii) de la teoría (consiste en aproximarse a los datos desde variadas perspectivas o puntos de vista teóricos, con el propósito de evaluar su utilidad y poder); iv) metodológica (se trata de validar los resultados dentro del método y entre los métodos utilizados en el estudio).

## 4.15 Establecimiento de criterios de calidad

Para el establecimiento de los criterios de calidad, la investigación cualitativa - al igual que la cuantitativa - ha definido ciertos criterios que garantizan la calidad de las mismas. Esto se visualiza en la Tabla 8.

Tabla 8. Comparación de criterios de calidad cualitativos y cuantitativos

Criterio de referencia	Cualitativos	Cuantitativos
Veracidad	Credibilidad	Validez interna
Generalización	Transferibilidad	Validez externa
Consistencia	Dependibilidad	Fiabilidad

Fuente: adaptado de Valles (2009)

Establecer estos criterios de calidad y de confiabilidad es también materia de decisión de cada investigador. En la Tabla 9 se presentan los criterios más adecuados para el proceso de investigación cualitativo.

Tabla 9. Criterios de calidad cualitativos

Credibilidad	Adecuado uso de medios técnicos	Duración e intensidad de la observación; triangulación de datos, métodos e investigadores; registro de cuadernos de campo y diarios de investigación, discusión con pares.
Transferibilidad	adecuado muestreo	Diversos procedimientos de muestreo cualitativo.
Dependibilidad	Auditoria externa	Facilitar la documentación que haga posible la inspección.

Fuente: adaptado de Valles (2009)

Si bien en investigación cualitativa no se utilizan los conceptos de validez interna, externa y fiabilidad como se concibe en la investigación cuantitativa, se recurre a los criterios de credibilidad, transferibilidad y dependibilidad, los cuales sirven para cautelar la calidad de la investigación. Por tanto, el investigador cualitativo verifica estos criterios y actúa con rigor, al igual que un investigador cuantitativo.

## 5 DISEÑOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Entre los principales diseños específicos de investigación cualitativa se pueden distinguir al menos cinco, que corresponden a los más utilizados en el ámbito educativo. Sin embargo, según las clasificaciones que hacen diversos autores, estos diseños pueden ser más. En esta parte se analizan los siguientes diseños específicos: Hermenéutico, Etnográfico, Fenomenográfico, Estudio de casos, Investigación-acción y el Enfoque biográfico-narrativo.

### 5.1 Diseño Hermenéutico

El concepto «hermenéutica» deviene de la palabra griega *hermeneia*, que significa el «acto de la interpretación». Su origen está relacionado con Hermes, el mensajero de los Dioses en la mitología griega, quien interpretaba los significados de los oráculos y llevaba los mensajes a los dioses. Toledo (1997, p. 205) sostiene que «el término griego *hermeneuein* alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica».

En la concepción platónica, la hermenéutica era considerada como la interpretación del significado de textos oscuros, misteriosos y proféticos. Para Aristóteles, la hermenéutica era algo más complejo, que se situaba entre los Lógica y la Ética o entre el discurso y saber práctico.

En Grecia existieron dos escuelas hermenéuticas, a saber, la Escuela de Alejandría y la Escuela de Antioquia. La primera se caracterizó por el énfasis en lo filosófico y, la segunda, puso su

acento en lo gramatical contextual, es decir se preocupaba más de la literalidad que del sentido del discurso.

En la Edad Media, la hermenéutica se consideraba como la interpretación de un texto en particular, que era la Biblia. Se interpretaban fundamentalmente, textos teológicos. Quienes interpretaban las Sagradas Escrituras eran los sacerdotes. Esta interpretación no la hacía el común de las personas. Las interpretaciones de la Biblia llegaban a ellas mediante la comprensión lograda por los sacerdotes. Sin embargo, con la traducción de la Biblia por Martín Lutero a comienzos del siglo xvi, junto a la invención de la imprenta por Gutemberg, esto cambió de forma radical. De acuerdo con Vattimo (1995, p. 47), «los orígenes de la hermenéutica, como ha demostrado Dilthey, están profundamente ligados a los problemas religiosos, sociales y políticos surgidos con la Reforma protestante.»

En los Tiempos Modernos, con la Biblia traducida del latín al alemán (siglo xvi) y la difusión de ésta por medio de la imprenta, las personas podían realizar sus propias interpretaciones de la Biblia. De esta forma, la iglesia perdió poder sobre los fieles, ya que no poseían el monopolio de la interpretación. En esa época, la hermenéutica se definió como el conjunto de conocimientos y técnicas que permitían a los signos hablar por sí solos y descubrir sus sentidos.

En la Época Contemporánea, principalmente en el siglo xx, destacan Weber, Dilthey, Heidegger, Schleiermacher, Ricoeur, Gadamer, Habermas, como los principales exponentes de la hermenéutica. Si bien a Schleiermacher se le considera el padre de la hermenéutica actual, los demás autores mencionados han realizado importantes aportes a este tema. Para Vattimo (1995), Heidegger y Gadamer son los autores que marcan los límites que la definen. Se refiere al «arco Heidegger-Gadamer». Heidegger se encuentra en un extremo de ese arco, debido a que para él la

interpretación se realiza desde el sentido del ser, en tanto Gadamer señala que la interpretación se piensa siempre desde el punto de vista del lenguaje. Así lo manifiesta también Vattimo (1995, p. 39): «la hermenéutica revela sus dos aspectos constitutivos: el de la ontología y el de la Sprachlichkeit, la lingüisticidad».

Si bien el concepto hermenéutica se ha asociado históricamente a adjetivos —bíblica, literaria, jurídica— en el pensamiento contemporáneo se presenta como un término con significado autónomo. Consiste en una teoría de la interpretación general que coincide con cualquier experiencia humana. Gadamer, en su obra «Verdad y Método» (1960) expresa que existe verdad también fuera del método científico positivista y que no hay experiencia de verdad sino acto interpretativo. Este pensamiento se ha construido a partir del siglo xx. En palabras de Vattimo (1995, p. 41) «que toda experiencia de verdad sea experiencia interpretativa es casi una banalidad en la cultura actual», lo cual no está tan difundido en la ciencia, ya que sigue prevaleciendo el positivismo, y por tanto, la metafísica, que impacta en los postulados epistemológicos y metodológicos.

La hermenéutica rechaza la metafísica y se presenta como filosofía de la modernidad. Incluso se considera *la* filosofía de la modernidad, de acuerdo con Vattimo (1995, p. 48). Él señala que «si hasta el momento los filósofos han creído describir el mundo, ahora es el momento de interpretarlo...» (Vattimo, 1995, p. 52).

Gadamer (1995) señala que la hermenéutica se relaciona con problemas del lenguaje, de la historia y de la tradición. De una concepción teológica marcada en la Edad Media, se acerca cada vez más a una concepción epistemológica hacia mediados del siglo xx. En esta época la hermenéutica constituye un método para las ciencias humanas. El principio epistemológico de la hermenéutica reside en la *comprensión*. Comprender es entrar en comunicación, no es percepción, es *reflexión*. Por lo tanto, *com-*

*prender es interpretar.* La hermenéutica como método o «camino a» distingue dos etapas: análisis y síntesis. Su objetivo principal es la comprensión de discursos mediante la interpretación.

De acuerdo con Betti (1990) existen tres tipos fundamentales de interpretación: 1) interpretación intransitiva, relacionada con la Filología y con la Historia, donde el *entender* es un fin en sí mismo; 2) interpretación transitiva, que se asocia al Drama, a la Música, en las cuales se trata de *hacer entender* y, 3) interpretación normativa referida al Derecho y a la Teología, que pretenden la *regulación del obrar*.

La hermenéutica es una teoría generalizada de la interpretación que desemboca en una teoría del *sentido*. En cuánto teoría antropológica del sentido, entra en contacto con la teoría de la comunicación y con la semiológica (significación). El lenguaje es el medio de comunicación universal. Por ello, el símbolo mediador de la hermenéutica es el lenguaje, el cual es considerado el signo de los signos. El mundo del lenguaje es el mundo de la vida cultural de acuerdo con Ricoeur (2011); Gadamer (1977); Habermas, (1993). La hermenéutica es un encuentro interpretativo que permite el diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital desde el cual está siendo estudiado, trascendiendo los referentes de espacio y tiempo (Gadamer, 1977).

Se trata de interpretar los sentidos culturales que los investigadores construyen a partir de lo expresado por los informantes sobre un tema determinado. Se requieren habilidades de análisis discursivo, textual y de contenido. Es decir, una interpretación acertada o bien lograda es aquella que se acerca a la intención del autor, ya sea que ésta se haya expresado en discursos, obras artísticas, musicales, documentos, entrevistas, etc. La denominada «fusión de horizontes», en la cual el autor es interpretado a cabalidad por el investigador se produce cuando se acercan o coinciden ambos entendimientos. Por otra parte, Echeverría

(1997, p. 219) señala que «el verdadero punto de partida de la hermenéutica, según Schleiermacher arranca de la pregunta ¿cómo una expresión, sea ésta escrita o hablada es entendida? La situación propia del entendimiento es una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido».

La hermenéutica debe ser entendida como el arte del entendimiento, el cual se logra a partir del diálogo. Coreth (1972, p. 32) señala que «el autor en cuestión - Schleiermacher - define la hermenéutica como la reconstrucción histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva de un discurso dado».

Un concepto relacionado con la hermenéutica es el de *círculo hermenéutico* que se refiere a la confrontación constante de las fuentes, discursos, informantes como un proceso de diálogo permanente, en el cual los dialogantes están dispuestos a compartir con otro dialogante. El resultado es un nuevo saber y tiene como característica principal que es histórica, vale decir, es siempre una nueva interpretación en diferentes momentos históricos y es tan válida en una y otra época, dado que se trata de un diálogo diferente, propio y siempre contemporáneo. Este concepto fundamental de la hermenéutica, debe entenderse como contenedor del proceso en sí. Esto significa que los procesos interpretativos parten de éste círculo y las palabras cobran sentido en su contexto. En el círculo se destacan los procesos de comparación e intuición que son los facilitadores de la comprensión del sentido de cada una de las partes, tomando como punto de origen la totalidad. De acuerdo con Osorio (2001, p. 24) «la totalidad es lo que organiza una realidad infinita. El conocimiento puede, por tanto, formular una explicación de la totalidad, pero nunca alcanzará la completitud».

La interpretación requiere de la voluntad del investigador para traspasar las fronteras del texto a interpretar. Esto significa que el análisis hermenéutico debe realizarse en actitud de apertura permanente, con la finalidad de lograr la re-interpretación. Se intentará volver hasta el punto en que el autor del texto creó el texto a interpretar. Esta es la capacidad de «diálogo» constante, de indagación para poder interpretar y reinterpretar el discurso. El gran desafío de la hermenéutica es generar el *entendimiento*. En palabras de Echeverría (1997, p. 220).

todo entendimiento, para ser posible, requiere de un pre entendimiento tanto en lo que se refiere al medio (lenguaje), como a la materia del discurso. El reconocimiento de que el entendimiento requiere de un pre entendimiento (de un entendimiento previo compartido) es uno de los rasgos fundamentales del círculo hermenéutico.

Otro autor muy importante para comprender la hermenéutica es Dilthey (1949), quien - en su obra *Introducción a las Ciencias del Espíritu* - realiza una férrea defensa de la existencia y de la legitimidad de las Ciencias Sociales, que él denominó Ciencias del Espíritu (*Geisteswissenschaften*) -exponiendo que son tan científicas como las Ciencias Naturales, aunque poseen objetos diferentes de estudio que son los sujetos.

Para Giannini (1998, p. 309), «imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena». El investigador debe interpretar comprensivamente. Esa reconstrucción holística es prácticamente imposible porque supone que el intérprete se sitúe en el contexto del autor, lo cual no se produce en la realidad. El contexto y la época de quien interpreta condiciona el sentido que el *otro* otorga al discurso, es decir, existe un reconocimiento histórico de la

experiencia siendo ésta un elemento clave del proceso hermenéutico. Es innegable que las características socioculturales influyen en el proceso interpretativo de un investigador. Esto lo releva Martynuik (1994) al recordar la crítica de Dilthey acerca de las limitantes de la racionalidad explicativa (vale decir, del paradigma positivista) para lograr la comprensión.

Uno de los filósofos contemporáneos más destacados, cuyas reflexiones en torno a la hermenéutica han sido fundamentales, sostiene que el ser del hombre está en el comprender. Para esto se requiere de un sujeto consciente que sea capaz de reconocer su historicidad. En palabras de Gadamer (1960, p. 334), «el sentido del texto le pertenece a él (al autor) pero además a quien procura comprenderlo». Señala que la hermenéutica es «pensar lo pensado», es decir, reflexionar para comprender algo que ya otra persona había pensado previamente. Esto se desarrolla de forma dialéctica, es decir, se produce una relación de permanente apertura y reconocimiento entre texto y lector, entre discurso e investigador.

El texto o discurso siempre es un «siendo», se reconstruye constantemente. Se trata de un proceso inacabado, en construcción por parte de quien intenta comprender, con independencia de la época histórica y el contexto en que se encuentra la persona. Ricoeur (1998, p. 83) señala que: «el acto de leer es la contraparte del acto de escribir, la dialéctica del acontecimiento y el sentido tan esencial a la estructura del discurso... genera en la lectura una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión... y la explicación». La *acción interpretativa* incorpora una carga de prejuicios y el sentido de lo que se interpreta no existe en términos puros. Existe una *co-pertenencia*, es decir, se construye un nuevo discurso que pertenece a ambos: autor e intérprete o discurso e investigador.

De acuerdo con Gadamer (1960, p. 342) «el sentido no acaba nunca; se reorganiza una y otra vez; se vuelve a tejer de distinto modo». El autor señala que se deben considerar las preopiniones, ya que éstas determinan la comprensión, es decir, «comprender implica proyectar mantos de sentido, fundados en nuestras preopiniones sobre aquello que procuramos comprender» (Gadamer, 1960, p. 343).

Un investigador que aplica el método cualitativo de investigación —independientemente del diseño específico que utilice— deberá intentar la comprensión de discursos contenidos en textos y fuentes de diversa índole, a partir de la interpretación intencional y contextual. Es decir, se dedicará a desentrañar la inteligibilidad del discurso más allá de las palabras; tratará de comprender el sentido. Martyuniuk (1994, p. 69) señala que la hermenéutica pretende «romper con elementos simbólicos contenidos en la cultura, romper con las interpretaciones del mundo que hemos construido (o heredado)...»

Coreth (1972, p. 66) aborda el tema de la intelección, que es, en palabras del propio autor «la comprensión de un sentido. La intelección se convierte en concepto fundamental y en problema fundamental de toda hermenéutica, se trata no del conocimiento racional discursivo de la razón, sino de la visión intelectual de la razón, no de la ratio (Verstand) sino del intellectus (Ver-nunft)». La forma de aproximación a un discurso es mediante la intelección —acción que procura la inteligibilidad— y la interpretación. El proceso de intelección se da en una doble forma: por la intuición y por la comparación a través del lenguaje que permite la intelección en tanto es un mediador entre la fuente y el investigador. Para este autor, el entender se puede llevar a cabo de forma objetiva y de forma profunda. La primera se realiza a partir de los signos, es decir, las palabras, el lenguaje. La segunda, es una dimensión profunda que incorpora el aspecto histórico.

Éste dota de sentido a la interpretación. Los dos momentos, el actual y el histórico, se intentan comprender. Sin embargo, Coreth (1972, p. 79) destaca una diferencia fundamental entre ambos.

«La única diferencia esencial radica entre la intelección de la palabra pronunciada en el diálogo y la intelección de la palabra escrita en un texto que tengamos adelante. En el primer caso me sale al encuentro un hombre vivo que me habla, que puede adentrarse en mis interrogaciones y contestarlas, que puede dilucidar y esclarecer lo que él quiere decir; la comprensión mutua se desarrolla en el diálogo. En el segundo caso, por el contrario, hay delante un texto fijado y formulado por escrito; la posibilidad de una intelección por que el diálogo no existe. Tanto más debe el texto ser entendido en su contexto, tanto más debe preguntarse por el trasfondo cultural y espiritual, por la manera de pensar y el uso lingüístico del autor si sus palabras deben ser entendidas correctamente. Pero así también esa intelección tiene carácter de diálogo aunque analógicamente».

De esto se desprende que, la realidad solo puede ser captada de manera parcial, dada la naturaleza humana. Por tanto, existen limitaciones a la intelección, a la interpretación, a la comprensión. Esas limitaciones de la hermenéutica, o lo que Gadamer (1960) denominaba «*fusión de horizontes*» jamás es perfectamente posible, solo podría ser aproximada porque la reconstrucción plena de la comprensión de sujetos —actuales o históricos— especialmente, los históricos, requieren de una mediación lingüística compleja, de una mejor percepción del mundo, del contexto, ya que —en este caso— existen limitaciones bidimensionales de espacio y tiempo para lograr la intelección.

La intelección, considerada elemento esencial de la hermenéutica posee cuatro estructuras dialogantes o interactuantes que permiten la comprensión. Estas son: i) Horizonte; ii) Circular; iii) Diálogo y, iv) Mediación. El *Horizonte* refiere al carácter

holístico de la intelección, apunta a la totalidad; la estructura *Circular* alude a la necesidad de apertura a nuevos sentidos. En esta estructura son importantes las pre- concepciones dadas por la acumulación de experiencias del sujeto cognoscente; la estructura de *Diálogo* necesita de la voluntad para ir al encuentro del otro, ya sea sujeto real o histórico. Se distinguen por tanto, dos tipos de intencionalidad, la presencial hablada (sincrónica) y la lectura (diacrónica), en la cual el sujeto no está presente, existe un distanciamiento entre el sujeto que interpretó y el que interpreta.

Y, la cuarta estructura, *Mediación*, correspondiente a la cuarta estructura es el proceso de intelección de los elementos inherentes al contexto, vale decir, a la dimensión temporal y espacial, imprescindibles para lograr la comprensión de un sujeto o fenómeno en su historicidad. El entendimiento requiere de un elemento crucial que es la temporalidad, ya que la comprensión está enraizada en las experiencias de los sujetos y toda experiencia es una vivencia que está determinada por el contexto temporal. Este elemento atraviesa la interpretación y la condiciona.

Existe una especie de condicionamiento histórico en el acto de interpretar. El sujeto o investigador no puede aislarse de su propio historicismo y del historicismo del autor que intenta comprender. Esa limitante no es, por otro lado, inhabilitante para realizar un análisis hermenéutico. Es una condición humana que, sin embargo, puede ser soslayada con el reconocimiento del contexto de quien interpreta y especialmente cuando el investigador asume «la tarea metodológica del intérprete... (que) no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador» (Echeverría, 1997, p. 220).

Ricoeur (1998) sostiene que el análisis hermenéutico debe realizarse desde una concepción dialéctica, esto significa, que

existe una doble posibilidad de interpretación. Por una parte, se trata de captar el sentido de la intencionalidad contenida en el discurso y, por otra, la textualidad de la oración (sus elementos gramaticales y vocabulario). Al investigador le interesa más la primera posibilidad porque se centra —preferentemente— en el análisis de las estructuras profundas, en depositar la conciencia en los elementos estructurales del discurso, con la finalidad de poder reconstruir los esquemas mentales del autor.

Eagleton (1998, p. 78) señala que «debemos fijarnos en las profundas estructuras de su mente, las cuáles pueden encontrarse en los temas recurrentes y en el patrón de sus imágenes». Esto es particularmente importante, ya que se deben reconstruir discursos, los cuales no pueden ser repetidos, no son diálogos del presente, sino alejados en términos de contexto y temporalidad. Al decir de Ricoeur (1998, p. 48) «nunca se podrán reobrar la voz, el cuerpo y el rostro de quien habló o escribió sus pensamientos».

En la escritura, y en su polo complementario, la lectura, surge un problema hermenéutico, lo cual da origen a una nueva dialéctica como lo señala Ricoeur (1998). Se produce un distanciamiento y una apropiación por parte de investigador. En ese momento se está en presencia de una nueva dialéctica que supera la bidimensionalidad de tiempo y espacio y pasa a trascender al plano de la otredad, considerado un elemento fundamental del proceso de interpretación.

De acuerdo con Ricoeur (1998, p. 61) «ya que tenemos más ideas que palabras para expresarlas, debemos ampliar las significaciones de aquellas palabras que sí tenemos más allá de su empleo ordinario. La metáfora no existe por sí misma, sino dentro y a través de una interpretación».

Vattimo (1991, p. 61-62) enfatiza que: la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego

por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos.

Finalmente, Baeza (2002) presenta nueve recomendaciones para desarrollar un análisis hermenéutico en el campo de la investigación social, las cuales pueden aplicarse también a la investigación en Educación. Estas sugerencias son las siguientes: 1) lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis; 2) considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el *corpus*; 3) trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas; 4) establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido; 5) trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado; 6) establecer un segundo nivel de análisis de contenido; 7) trabajar analíticamente el conjunto de (discursos) entrevistas, desde las perspectivas de las personas sometidas a entrevista; 8) revisar el análisis en sentido inverso, es decir, comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistador; 9) establecer conclusiones finales según estrategia de análisis de contenido escogida (vertical u horizontal) (Baeza, 2002, p. 163-164).

En síntesis, este planteamiento reconoce la espiral hermenéutica de interpretación y re-interpretación permanente, de la infinitud del sentido, de la reorganización y comprensión inacabada que permite la hermenéutica, como posibilidad inconmensurable de entendimiento en todo contexto y tiempo histórico.

## 5.2 Diseño Etnográfico

Etimológicamente el término de etnografía proviene del griego *etno*, se refiere a *la descripción del modo de vida de un grupo de*

*individuos* (Woods, 1987). El origen de la etnografía se remonta a finales del siglo XIX y comienzos del XX y aparece vinculado a dos tradiciones fundamentales: la antropología cultural y la Escuela de Chicago. Desde el punto de vista metodológico se trata de un proceso sistemático de aproximación a una situación social. Considerada globalmente en su contexto natural, la situación social se intenta comprender desde el punto de vista de quienes la viven. La comprensión empática del fenómeno en estudio es el principal objetivo y el punto de partida que orienta todo el proceso de investigación.

La investigación etnográfica, que tiene su origen en la antropología cultural a principios del siglo XX, fue considerada por muchos críticos como una perspectiva colonialista para investigar culturas exóticas en territorios alejados y perdidos en el tiempo y en el espacio o en las colonias, que permitieran a los países europeos establecer tratos provechosos con las culturas remotas, exterminadas literalmente por la devastación colonial. «El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes» (Rodríguez, G. et al., 1996: p. 47).

La etnografía evolucionó rápidamente y los antropólogos comenzaron a estudiar la diversidad cultural humana, lo cual fue un enorme reto al conocimiento occidental respecto de la historia y a los modos de abordar la vida social y natural. Se desarrollaron sus métodos y sus propósitos. De esta manera, la antropología se enfrentó al estudio del otro, lo diferente, a su vez, incidió en su planteamiento metodológico. La etnografía se convirtió en la técnica más importante del antropólogo para describir e interpretar un grupo social, un sistema, una cultura. El investigador que utiliza la etnografía examina los patrones

observables y aprendidos del comportamiento del grupo, las costumbres y las formas de vida (Harris, 1968).

En otras palabras, la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se relaciona, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla en el tiempo. La investigación etnográfica es, quizás, el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla «desde el punto de vista de las personas que en ella participan» y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas. Es un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta.

La investigación etnográfica en el ámbito educativo se desarrolló inicialmente en los países anglosajones durante la década de 1960. Este tipo de investigación aportó una perspectiva necesaria para el estudio de estos temas al priorizar el contexto de los significados. Facilitó el desarrollo de estudios en profundidad, a pequeña escala, utilizando observaciones participantes y no participantes durante un período para entender los elementos del proceso educativo que favorecen mejores resultados, así como los obstáculos que los impiden.

Existen investigaciones etnográficas que abordan otros temas, tales como: una familia, una clase, un claustro de profesores, una escuela, entre muchos otros temas (Rodríguez Gómez et al., 1996). Se realizan minuciosos registros del quehacer cotidiano en períodos largos de tiempo a través de la observación en el aula que se acompaña de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y video. El resultado es una gran fotografía del proceso estudiado al que se suman referentes teóricos que permiten dar explicaciones a los procesos de la práctica escolar.

Existen dos tipos de etnografía. La *macroetnografía*, que estudia, describe e interpreta sociedades complejas y, la *microetnografía*,

que se aboca a estudiar una situación social concreta. La mayoría de las investigaciones etnográficas realizadas en el ámbito educativo están más próximas a la microetnografía, ya que se centran en unidades particulares de estudio de aula, dentro de un marco institucional.

De acuerdo con Rodríguez, et al. (1994, p. 44), «lo fundamental es el registro del conocimiento cultural...la investigación detallada de patrones de interacción social...el análisis holístico de las sociedades». También señala que la preocupación fundamental de un etnógrafo es estudiar la cultura en sí misma, los componentes culturales y las interrelaciones que se dan en ella. El interés ya no está centrado en descubrir culturas perdidas en el mundo, sino culturas al interior de las sociedades mismas.

Entre las principales características de la etnografía se señalan:

a) tiene un carácter émico. Supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social. El investigador obtiene un conocimiento interno, «desde dentro» de la vida social; b) existe una permanencia relativamente persistente por parte del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio. En primer lugar debe ganarse la aceptación y confianza de los miembros (también conocida como *rapport*) y, en segundo lugar, aprender la cultura del grupo, es decir, los patrones de la vida diaria y su dinámica. Es una forma de acercarse a la realidad y observar cómo acontecen las cosas en su estado natural. Supone un paso adelante respecto de las investigaciones de corte positivista en el sentido de la intensidad de las relaciones entre el investigador y el investigado; c) es holística y naturalista. El informe recoge una visión global del ámbito social estudiado, integrando toda su complejidad desde distintos puntos de vista: el de los miembros del grupo y la interpretación del propio investigador; d) tiene un carácter inductivo. La etnografía es un método de investigación basado en la experiencia

y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la *observación participante* como principal estrategia de obtención de los datos. Se generan categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre fenómenos observados que permiten establecer modelos y posibles teorías acerca de la realidad, objeto de estudio.

La etnografía educativa estudia la cultura educativa y su objetivo es aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales (Del Rincón, 1997). La etnografía se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela, en aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado (Goetz y Le Compte, 1988).

El uso pedagógico de la etnografía se puede centrar en los siguientes aspectos: los efectos de las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen sobre individuos y grupos; las culturas de grupos particulares como las subculturas de los docentes, la cultura de la sala de profesores, las agrupaciones del alumnado; lo que realmente hace la gente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas; las actitudes, opiniones y creencias de las personas; por ejemplo, del profesorado acerca de la enseñanza y los alumnos, del alumnado sobre el profesorado, la escuela, la enseñanza, la evaluación, entre otros temas.

Respecto de la pertinencia de la etnografía en el ámbito educativo, Rockwell (2009) señala que es importante distinguir entre la etnografía y la práctica educativa. «La etnografía puede aportar a la discusión de las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que

intervienen en el proceso educativo y, sobretodo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también incide en ellos» (Rockwell, 2009, p. 26-27).

El proceso de investigación etnográfica considera una serie de fases para acercarse al escenario, que Cresswell (1998) concreta en las siguientes: a) la selección del diseño; b) la determinación de las técnicas; c) el acceso al ámbito de la investigación; d) la selección de los informantes; e) la recolección de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario; f) el procesamiento de datos; g) la elaboración del informe.

Entre las fases más importantes de la etnografía se encuentra la observación prolongada de un grupo, especialmente, mediante observaciones participativas, en las cuales el investigador está inmerso en la vida cotidiana de la gente o por medio de entrevistas a los miembros del grupo.

Los investigadores que utilizan la etnografía estudian los significados del comportamiento, del lenguaje y de las interacciones de las personas que comparten una cultura. Se pone especial énfasis en la observación y descripción de artefactos, costumbres y lenguaje. Para Cresswell (1995) una investigación etnográfica se dedica a describir patrones de la vida cotidiana, se privilegia la observación de campo que se traduce en largas convivencias con los grupos en estudio.

La comprensión de una cultura solo puede realizarse a partir de ella misma, por esa razón, el enfrentamiento con otra cultura sólo puede ser entendido como un diálogo. Geertz (1993) plantea el reto de descifrar el pensamiento de un grupo, de una cultura sin imponer el marco interpretativo de la cultura a la que pertenece el investigador. Esto significa construir una *hermenéutica cultural* y para Herrera (2009) «la hermenéutica ni norma ni prescribe a la etnografía como traducción. No es que de la hermenéutica se

haya derivado algo así como un método etnográfico: más bien, éste puede ser leído como hermenéutica» (Herrera, 2009: 52).

Herrera (2009) señala que «el planteamiento de Geertz apunta a un reconocimiento del giro interpretativo en las ciencias sociales, lo cual no significa que cualquier interpretación es válida, sino que hay un predominio del lenguaje en la atención de los científicos. Para Geertz, la interpretación es el ámbito en el que se producen las distintas visiones de mundo y el modo de hablar de ellas y, en este sentido lo propio de las ciencias sociales» (Herrera, 2009: 48).

Existe una preocupación por no imponer el punto de vista del intérprete, sin embargo, su perspectiva no queda anulada, sino que se comprende como un diálogo. Se trata de un diálogo intercultural, cuidando de que no prevalezca una perspectiva sobre otra. Con la finalidad de comprender mejor una cultura o grupo, Fals Borda (1991) propone otro modelo teórico que consiste en una Investigación Acción Participativa (IAP), en la cual se realizan observaciones desde dentro del grupo, involucrándose con la cultura o grupo, de tal forma que los prejuicios están presentes y sean parte de la cultura que se estudia. En este tipo de investigación etnográfica también se pretende describir, con la finalidad de comprender, y se siguen determinados pasos o fases que se han enunciado precedentemente.

En síntesis, la etnografía es un diseño de investigación cualitativo dedicado a la observación y a la descripción de diferentes aspectos de una cultura o un grupo en busca de la comprensión de una determinada forma de vida, desde el punto de vista de los actores. Se trata de captar significados y situaciones de un grupo particular desde su mundo íntimo y propio.

### 5.3 Diseño Fenomenográfico

La fenomenografía nació en Suecia en la década de 1970, con Ference Marton y Roger Saljö, quienes investigaron cómo los estudiantes lograban aprendizajes, específicamente, la relación entre la lectura de un texto y la forma en que ellos abordaban la tarea para obtener un resultado: el aprendizaje.

La fenomenografía tiene por finalidad describir un fenómeno del mundo como lo perciben otros y develar las diferencias entre las formas de verlo. Este diseño se ha utilizado preferentemente en contextos educacionales. Marton (1994: 29) define el diseño como «...la anatomía de la conciencia desde un punto de vista educativo». El interés de una investigación fenomenográfica se centra en las representaciones cualitativamente diferentes de vivenciar un fenómeno por medio de la indagación acerca de las experiencias de estudiantes y profesores.

Marton (2000) señala que las experiencias no son consideradas como entidades físicas o mentales, sino como una relación entre objeto y sujeto. Por lo tanto, experimentar algo implica establecer una relación entre el sujeto, quien experimenta, y el objeto, lo experimentado. El eje de la investigación fenomenográfica no es, por lo tanto, el fenómeno que se investiga o las personas que lo experimentan; lo que se estudia es la relación entre ambos, es decir, cómo es experimentado (comprendido o percibido) el fenómeno en cuestión (Marton, 1986).

Por otro lado, Dall'Alba (2000) indica que este supuesto se basa en el principio fenomenológico de la intencionalidad, que establece que la experiencia no puede ser separada de lo experimentado. La experiencia es siempre la experiencia de algo. En este sentido, es un enfoque de segundo orden, pues no investiga el fenómeno como es —lo que implicaría una *perspectiva de primer orden*— sino cómo el fenómeno es experimentado —una

*perspectiva de segundo orden*—. Aborda los fenómenos desde la posición de los sujetos, orientado a la descripción que las personas realizan sobre sus experiencias (Marton y Booth, 1997).

En definitiva, las formas cualitativamente diferentes como las personas vivencian, comprenden o conciben fenómenos es el objeto de estudio de la fenomenografía. Al igual que los demás diseños de investigación cualitativos, se requiere de un trabajo sistemático y riguroso de producción de datos, análisis, discusión y presentación de resultados.

En este diseño se busca descubrir la variación de experiencias de las personas acerca de un fenómeno. Puede decirse que es el opuesto de la fenomenología, ya que ésta intenta dar con la esencia de los fenómenos, por tanto busca su similitud, no la diferencia que es preocupación de la fenomenografía. En un análisis fenomenográfico se estudia la variación de las experiencias, las cuales se representan en categorías de descripción que conforman *espacios de resultados*. Este espacio constituye la comprensión creciente del fenómeno. Las categorías varían desde una comprensión menos completa a una más completa. La relación entre las formas diferentes de experimentar un fenómeno es siempre jerárquica.

La fenomenografía es adecuada para estudiar contextos educacionales y, especialmente, conocer cómo los estudiantes abordan su aprendizaje o qué opinan sobre diferentes temas, lo cual permite dilucidar sus propias formas de comprensión. Mediante este diseño se puede profundizar en las maneras cualitativamente diferentes de abordar una tarea. Se relaciona con la comprensión que los estudiantes logran o no de ciertos fenómenos o conceptos específicos.

Los investigadores que estudian un fenómeno a partir de las comprensiones de las personas deben tomar —permanentemente— decisiones en su proceso investigativo, al igual que

los investigadores cualitativos en general, que utilizan los otros diseños señalados.

Respecto de los sujetos con los cuales trabajar, las técnicas y los instrumentos a aplicar, el investigador considera ciertos criterios, consensuados en la comunidad científica, que son: i) las personas deben haber experimentado el fenómeno; ii) las muestras son intencionadas; iii) se aplican preferentemente entrevistas; iv) el análisis de los datos se realiza de manera abierta, es decir, sin categorías apriorísticas; v) es un proceso iterativo de construcción de categorías.

Entre las dificultades que se le presentan al investigador fenomenográfico, se encuentran los conflictos asociados a la investigación cualitativa. En primer lugar, la cantidad de datos producidos complejizan el análisis, que va desde la transcripción de las entrevistas hasta la interpretación de las mismas. En segundo lugar, la construcción del espacio de resultados, con lo cual se logra la comprensión de las categorías obtenidas.

En tercer lugar, se trata de construir una investigación rigurosa sobre la base de un proceso metódico y sistemático, en el cual las decisiones del investigador son fundamentales. La experticia del investigador dará como resultado una investigación más fiable y válida, cuyos resultados permitan la comprensión del fenómeno.

Si bien distintos investigadores han generado modos particulares de trabajo, la claridad expuesta en torno al método utilizado y una precisa descripción de éste, que permita la replicabilidad del estudio, dará el rigor científico que se requiere en este tipo de investigaciones.

## 5.4 Estudio de Casos

En investigaciones educativas se utiliza ampliamente el estudio de casos, sin embargo, se trata de un diseño que produce confusión entre los investigadores, ya que suelen considerar un caso cuando no lo es, y ello denota la falta de precisión y comprensión acerca de este diseño. Un estudio de caso es un diseño de investigación que pretende investigar de forma exhaustiva un tema, una faceta, una cuestión.

Un estudio de caso constituye una estrategia particular para la investigación empírica cualitativa que permite la investigación a fondo de un fenómeno contemporáneo dentro de su realidad en determinado contexto (Stake, 1995; Yin, 2003). Se caracteriza por ser holístico, heurístico, inductivo, detallado, sistemático, descriptivo, comprensivo y particularista. Se centra en la profundidad del caso, objeto de investigación. Se define por la *especificidad*. Es único y su utilidad radica en que permite analizar problemas prácticos, acontecimientos o problemas que se encuentran en la cotidianidad.

Stake (1994), el más connotado autor referente a este diseño, establece diferencias entre los estudios de caso. Señala que existe el estudio de caso instrumental; el intrínseco y, el colectivo. Los dos primeros pretenden comprender un caso concreto, no porque sea representativo, sino porque constituye interés su estudio. No se pretende crear teoría, se espera lograr la comprensión cabal de un tema. En cambio, el tercer tipo, el estudio de casos colectivo o múltiple, no se centra en un caso concreto sino en varios casos de forma conjunta, ya que interesa el estudio intensivo de varios casos similares. Es decir, se distingue entre estudio de caso único y múltiple.

Para Yin (1984) el estudio de caso único centra su análisis en un tema específico que posee la característica de ser crítico, es

decir, que permite modificar, ampliar, cambiar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Por otra parte, el estudio de casos múltiples consiste en el estudio de varios casos a la vez.

La finalidad es estudiar la realidad para describirla, evaluarla, modificarla. Un ejemplo de esto es el estudio de innovaciones educativas en contextos diversos. Importante es la selección de los casos, debido a que deberán entregar la mayor cantidad de datos posibles al investigador. Esto posibilita la obtención de una perspectiva más robusta y más convincente que la de un estudio de caso único (Yin, 1984). Este autor también distingue entre estudios de casos globales e inclusivos. El primero corresponde a una unidad de análisis, a una totalidad única o global.

En el otro caso, cuando se trata de un estudio inclusivo, la unidad de análisis posee subunidades al interior de ésta. Ejemplo de ello puede ser una investigación que aborda varias unidades de análisis, tales como grupos de profesores; en cambio, un estudio de la unidad de análisis que podría ser un centro educativo, éste sería un estudio de casos con diseño global de caso único.

Como se desprende de los párrafos precedentes, existen diversos diseños de estudios de caso. Lo importante es que cumplan con las siguientes características generales enunciadas por Miles y Huberman (1994) para llevar adelante una investigación de este tipo. Debe ser: i) holístico; ii) centrado en las relaciones al interior del sistema; iii) de carácter personal; iv) cara a cara; v) se trata de comprender el escenario concreto; vi) requiere de la inmersión del investigador en el lugar de estudio; vii) exige tiempo; viii) el investigador debe observar y agudizar sus capacidades para obtener la mayor cantidad de datos; ix) incorporar el consentimiento informado y con responsabilidad ética; x) no develar sus preferencias o posturas ideológicas y, xi) requiere que el análisis de los datos se realice de forma conjunta.

Stenhouse (1990) señala que «como producto final de un estudio de caso nos encontramos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones: el registro de caso» (Rodríguez, et al. 1996, p.8). Este diseño, al igual que los otros diseños de investigación cualitativa, posee una lógica, una secuencia determinada para realizar un estudio riguroso. Las fases que se distinguen en este diseño son: 1) elección del tipo de estudio de caso; 2) definición de la unidad de análisis; 3) selección del caso; 4) producción de datos; 5) análisis de datos; 6) la presentación de resultados; y, 7) hallazgos fiables y válidos.

En síntesis, se trata de seleccionar escenarios reales que se puedan estudiar a partir de diversas fuentes de datos y permitan conocer en profundidad un caso o varios casos. La finalidad es investigar un fenómeno, una situación o un caso concreto, ya sea único o múltiple para comprender el funcionamiento de la sociedad y de la educación. Se origina partir de la experiencia vivida como problemática por un sujeto o grupo de sujetos.

## 5.5 Investigación–Acción

El origen de la Investigación-Acción se atribuye a Kurt Lewin (1946), quien describió el proceso de Action Research. Dos de sus ideas centrales son la *decisión de grupo y el compromiso con la mejora*. Se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir la práctica educativa para mejorarla o modificarla hacia la innovación educativa. Se trata de estudiar la realidad de cada día. Se origina a partir de la experiencia vivida como problemática por un sujeto o grupo de sujetos. Corey (1953) del Teacher 's

College, Universidad de Columbia, introdujo la investigación-acción en el área educativa. Para él, la investigación acción es un proceso por medio del cual se intentan estudiar los problemas científicamente, en orden a guiar, corregir y evaluar decisiones y acciones en el ámbito de la docencia. La investigación-acción surgió alrededor de la década de 1950 en Estados Unidos (Chen, Cook y Harding, 1948; Carter, 1954; Taba y Noel, 1957). Decayó en la década de 1960 y resurgió en los '70 con nuevo impulso. Entre los principales exponentes se encuentran Stenhouse y Elliot, quienes en la década de 1990 intentaron ayudar a los profesores a desarrollar en las clases un aprendizaje heurístico. En Australia sus más claros representantes son Kemmis, Carr y Mc Taggart (1988).

Las raíces filosóficas de la investigación-acción están en la hermenéutica, la fenomenología, el existencialismo y la teoría crítica. Autores relacionados con la investigación-acción desde sus raíces filosóficas se encuentran en la Escuela de Frankfurt (1923) con Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y más tarde, también Jürgen Habermas. Otros fundamentos filosóficos están en el marxismo, en la escuela de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, (1996) en la teoría psicoanalítica y en la dialéctica hegeliana.

La investigación-acción pretende resolver un problema real y concreto, sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas; mejorar la práctica educativa en un lugar determinado y supone una intervención en pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un análisis de los efectos de tal intervención. Entre las principales características se pueden señalar las siguientes: i) posee un contexto situacional (diagnóstico); ii) es generalmente colaborativa; iii) participativa; iv) autoevaluativa; v) requiere acción y reflexión; vi) es un proceso

interactivo; vii) busca retroalimentación; viii) es holista; ix) tiene una aplicación inmediata.

No existe un modelo único. Las opciones metodológicas van desde la utilización de una adaptación de la metodología cuantitativa (experimentación, control de variables, análisis estadístico) hasta el uso exclusivo de métodos cualitativos (etnografía principalmente). La investigación-acción es «como una 'espiral autorreflexiva', que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo». (Latorre, 2004, p. 39.)

Se denomina espiral autorreflexiva. Los ciclos sucesivos son: planificación-acción-observación-reflexión. *Es una espiral dialéctica*, entre acción y reflexión, ambos momentos se alternan, integran y complementan. El conocimiento se construye por medio de la reflexión sobre la acción de las personas y de las comunidades. Diversos autores (Latorre, 2004; Kemmis, 1988; Zuber-Skerrit, 1992; Elliott, 1993; Lomax, 1995; Kemmis y McTaggart, 1988; Pring, 2000; Bassey, (1995); Carr y Kemmis, 1988; McNiff, 1988; Whitehead, 1989) señalan características y proponen modelos de investigación acción.

Entre las principales características recogidas de los autores precedentes se pueden enunciar las siguientes: i) es cíclica, recursiva; ii) es participativa; iii) es reflexiva; iv) es crítica; v) se acerca a la realidad; vi) mejora y transforma la práctica social y/o educativa; vii) articula la investigación, la acción y la formación; viii) hace de los profesores protagonistas de la investigación y del cambio; ix) los datos se levantan a partir de los propios participantes; x) la toma de decisiones es compartida; xi) es una indagación sistemática, entre otras.

A partir de los modelos de investigación-acción desarrollados, se puede sostener que éstos se basan en las *racionalidades* ideadas por Habermas (1982), quien distingue tres modelos: *técnico, práctico y emancipatorio*. Cabe señalar que Carr y Kemmis (1988); Lewin (1946); Kemmis (1989); Elliott (1993) y Whitehead (1989) desarrollaron diferentes modelos —aunque con etapas muy similares— las cuales constituyen ciclos de reflexión—acción—reflexión constante.

El ciclo de investigación de Whitehead (1989) resume los anteriores señalando que existen cinco fases consistentes en: i) sentir o experimentar un problema; ii) imaginar la solución del problema; iii) poner en práctica la solución imaginada; iv) evaluar los resultados de las acciones emprendidas; v) modificar la práctica a la luz de los resultados.

Aunque son varios los modelos desarrollados, se puede establecer que la estructura de una investigación-acción posee, generalmente, las siguientes fases fundamentales: 1) exploratoria; 2) propuestas; 3) plan de ejecución; 4) difusión.

*La fase exploratoria* es un proceso de dimensión diagnóstica, sustentada en la reflexión y el autoanálisis situacional. Consiste en la descripción del contexto en que se origina el problema: surgimiento del problema, levantamiento de datos, fuentes de consulta, entre otros. Se definen las áreas problemáticas y la descripción del problema: ¿Cómo es percibido? ¿En qué medida nos preocupa? ¿Cuál es su importancia? ¿Por qué es un problema? En concreto, análisis del problema.

*La propuesta* consiste en describir de qué se trata la propuesta, así como también sus propósitos, sustento teórico, entre otros. Se distinguen etapas sucesivas que consisten en: i) identificación del área problemática; ii) identificación de los beneficiarios con el proyecto; iii) formulación de los objetivos generales;

iv) descripción de la propuesta; v) selección o elaboración de instrumentos que se requieren; vi) análisis de los fundamentos.

En el *plan de ejecución* se trata de planificar el proceso, esto es, diseñar una planificación de: i) las actividades para alcanzar los objetivos; ii) recursos, insumos e implementos necesarios; iii) asignar responsables de las tareas; iv) elaborar un cronograma de actividades; v) evaluación de las actividades. La puesta en marcha y análisis de los resultados de la propuesta: consiste en la instalación de la propuesta que se subdivide en las siguientes etapas: i) pesquisa de la información; ii) presentación y análisis; iii) re- planificación.

La difusión de la propuesta: se deben comunicar, por medios diversos, los resultados y hallazgos del estudio.

En síntesis, una investigación- acción es un diseño de investigación que pretende mejorar las prácticas docentes, sin embargo, en esa búsqueda se puede arribar a resultados o hallazgos que permiten incrementar el conocimiento científico, no siendo esa su finalidad principal.

Existen estudios basados en este diseño, lo cual se traduce en artículos publicados en revistas científicas. Aunque en su origen se ha utilizado preferentemente para mejorar la docencia.

Una vez detectado el problema, se realiza una intervención o acción de mejora, la cual se implementa y con posterioridad se evalúa. Este ciclo de acciones permite la mejora continua. El levantamiento del diagnóstico, la planificación de una propuesta o acción, la implementación de ésta y su evaluación se puede realizar tanto de forma cualitativa como cuantitativa.

Investigaciones en educación con este diseño permiten construir conocimiento científico, sin embargo, la principal riqueza de la investigación acción es la sistematización y mejora de la calidad de la docencia.

## 6. Enfoque de investigación biográfico-narrativo

La evolución de los métodos cualitativos de investigación ha desembocado en un enfoque reciente denominado biográfico-narrativo. Este pudiese considerarse un diseño en la investigación cualitativa, sin embargo, en la literatura especializada emerge una sólida postura epistemológica que la convierte en un enfoque propio aunque no se desliga del paradigma interpretativo. Se inserta en él y comparte características que se presentan en este capítulo.

La investigación biográfico-narrativa fue primeramente utilizada en Antropología y Sociología como base de la etnografía. Sin embargo, se ha desarrollado como enfoque con status propio, ya que, en palabras de Geertz (1989), ha reconfigurado el pensamiento social y permea las investigaciones cualitativas en las Ciencias Sociales, la Historia y la Educación.

El enfoque emerge en la modernidad tardía, en la segunda mitad del siglo xx. Hargreaves (1996) sostiene que en el caótico mundo postmoderno sólo queda el refugio en el yo. Esto lleva a la valoración de las narrativas personales, pequeñas y auténticas en las cuales los sujetos tienen voz propia y vida. Se trata de contar historia y leerlas, es decir, interpretarlas. De esta forma, los relatos se convierten en narraciones que dan lugar a un nuevo enfoque de investigación.

Ricoeur (1999) señala que la vida es como una narrativa y, por ello, se trata de entenderla. La vida se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada (...) Aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida» (Ricoeur, 2006, p. 20 y 21).

De la misma forma, Trías (2001) sostiene que nuestras vidas son relatos. Existen narraciones de sujetos y narraciones de otros sobre nosotros. De esta manera, surge una nueva forma de comprender al ser humano. En las Ciencias Sociales y en Educación, el «giro hermenéutico» ha provocado que los fenómenos sociales se entiendan «como ‘textos’, cuyo valor y significado primariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 15.).

Taylor (1996) señala que el ser humano es un animal que se autointerpreta. Y, Gadamer (1992, p. 34) afirma que «no hay ninguna realidad social que no se exprese en conciencia lingüísticamente articulada».

El enfoque biográfico narrativo se basa en el estudio de la narrativa. Es una forma de comprender al ser humano y cómo éstos experimentan el mundo. Connelly y Clandinin (1995, p. 17) señalan que esta idea acerca de las narrativas de los sujetos «se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y las de los otros».

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), la narrativa se puede utilizar en un triple sentido: como fenómeno que se investiga; como método de investigación y, el uso de ésta para diferentes fines, tal como cambiar las prácticas de los profesores en sus aulas. No deben confundirse estas aristas. El triple sentido de la narrativa se presenta en la figura 3.

Fig.3.Sentido de la narrativa



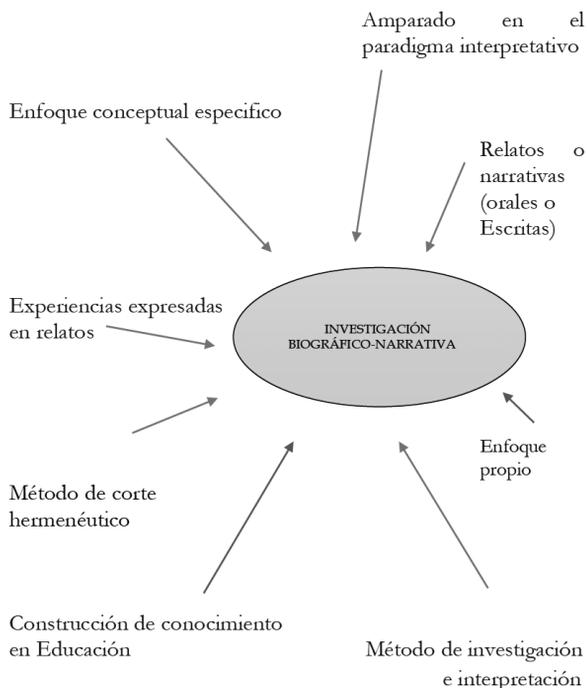
Fuente: adaptado de Bolívar *et al*, 2001, p. 18.

La narración es un tipo especial de discurso expresada en un relato. «La gente, por naturaleza, lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de la experiencia» (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12).

El concepto de investigación biográfico-narrativa incluye un amplio repertorio de formas que permiten obtener relatos, entre los cuales se encuentran: relatos autobiográficos, historias de vida, testimonios, historia oral, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales, es decir, cualquier forma de reflexión escrita u oral que exprese la experiencia personal del sujeto.

La investigación biográfico-narrativa se puede representar en la figura 4.

Fig. 4. Conceptualización de la investigación biográfico- narrativa



Fuente: elaboración propia

El concepto central de la investigación biográfico-narrativa es el de narrativa. Según Barthes (1970) la narrativa comienza con la historia de la humanidad. Esto significa que no existen culturas ni pueblos sin relatos; pueden no tener escritura pero sí relatos. Éstos constituyen la vida misma. La narrativa es una experiencia que se expresa en forma de relato. Es una particular manera de reconstruir la experiencia de las personas, la cual se trasunta en el denominado relato biográfico que consiste en una

secuencia temporal y cronológica de los sucesos más significativos experimentados por los sujetos.

El relato narrativo es —entonces— una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, como ha puesto de manifiesto Ricoeur, que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento (Bolívar *et al.*, 2001, p. 20).

Al narrar una historia de vida, la persona realiza una autointerpretación de la misma, poniéndola en escena mediante una narración. Y, como señala Ricoeur (1986, p. 185), «interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo». Agrega que «el relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje» (Ricoeur, 1996, p. 147). El autor sostiene que la identidad narrativa articula los relatos, ya sean de ficción, históricos o autobiográficos, sobre la base de una trama. Estas formas de construir narrativas constituyen modos de organizar las experiencias, y por ende, construir realidades.

Gusdorf (1956) inició ese año la reflexión filosófica acerca de la autobiografía. Señala que el autor se crea a sí mismo, con una trama que dota de sentido a su propia vida reflejada en una autobiografía, la cual constituye, además, una verdadera obra de arte, una creación original de su autor.

Una secuencia de acontecimientos o hechos da origen a una narrativa. Ésta se organiza sobre la base de una trama, denominada trama argumental, la cual tiene un inicio, un desarrollo y un fin. La trama permite ordenar las ideas, otorga unidad e intelegibilidad a los variados acontecimientos relatados. Polkinghorne

(1995) distingue cuatro elementos de la trama, referidos a: a) un rango temporal que da inicio y final al relato; b) criterios para seleccionar los sucesos a relatar; c) un orden temporal de los hechos y, d) explicitación del significado de los acontecimientos elegidos para sustentar la trama narrada. Polkinghorne (1988, p. 36) sostiene que «el esquema narrativo funciona cuando un prisma a través del cual elementos aparentemente independientes y desconectados en su existencia son vistos como partes ligadas a un todo».

Los relatos están conectados con otros discursos, por tanto, se podría decir, que se trata de una pluralidad de voces o polifonía que relata sus propias experiencias.

Las principales características de la narrativa han sido sintetizadas por Bolívar *et al* (2001, p. 22) de la siguiente forma:

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y acción.
- La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.
- Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.
- Las narrativas individuales y las culturas están interrelacionadas.

En la figura 5 se representa la reconstrucción del sentido de una trama argumental.

Fig.5. Relato y reconstrucción de sentido



Fuente: adaptado de Bolívar et al., (2001, p. 25).

En los relatos, tal como se observa en la figura 5, se da importancia al aspecto temporal en la trama, debido a que la vida humana se organiza de esa forma. Así, los relatos también se estructuran en un orden cronológico con comienzo, desarrollo y fin. Existe un hilo conductor de ese relato aunque aparentemente pueda verse disperso. Los elementos considerados para construir ese relato son motivos/causas, circunstancias/contextos y efectos/ consecuencias, los cuales organizan la presentación, el desarrollo y las conclusiones acerca de un acontecimiento abordado en el relato. Culmina con la interpretación que realiza el investigador tratando de reconstruir el sentido de lo narrado.

Benjamin (1936) en su clásico ensayo *El Narrador*, señala:

la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador tiende a iniciar su historia con precisiones sobre

las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien, la presenta llanamente como experiencia propia» (Traducción de R. Blatt, 1991 p. 7).

Las narraciones pueden ser experiencias ajenas o propias, sin embargo, poseen las mismas características enunciadas en la figura 5 con un componente central que es el lenguaje. Su función clave es la construcción de significados. Los relatos pueden ser reales o imaginarios y siempre serán subjetivos, por lo tanto, deberán ser interpretados para lograr la comprensión. En este aspecto comparte características con la hermenéutica, abordada en el capítulo 5.

A partir de los años 90 del siglo pasado se despertó el interés por las historias de vida en el campo de la educación. Los estudios cualitativos en educación, literatura y humanidades han recogido el enfoque de investigación biográfico-narrativo, con el cual han logrado dar significado a la oralidad en contextos de la vida cotidiana y profesional. Se trata de una perspectiva dialógica e interactiva desarrollada a partir de los años 1980 y 1990. Desde la última década del siglo xx ha habido un aumento de estudios basados en las historias de vida (Pujadas, 1992; De Miguel, 1996) y, en el ámbito de la historia destacan los trabajos de historia oral de Penef (1990), Marinas y Santamarina (1993), Folguera (1994), Thompson (2000), Perks y Thompson (2006).

Larrosa (1995 y 1996) estudió los discursos y prácticas educativas y enfatizó la importancia de la escritura, especialmente, la lectura como procesos que influye en la construcción de identidades. En esa misma década Bolívar (1997) elaboró un listado de temas susceptibles de investigar en el ámbito de la educación mediante el método biográfico y las historias de vida, entre los cuales sobresalen: formación continua de profesores, carrera y

desarrollo profesional, postmodernismo, identidad profesional, feminismo, currículum, orientación escolar, entre otros.

González-Monteagudo (2008) distinguió diferentes enfoques biográficos en la investigación sobre los profesores, a saber: los trabajos británicos sobre la vida y el trabajo de los docentes; las investigaciones sobre el impacto de la vida personal del docente en su profesión; las fases de la carrera docente; los estudios canadienses sobre autobiografía colaborativa y desarrollo profesional y el uso de diarios o bitácoras para el desarrollo profesional docente.

Con posterioridad, González-Monteagudo y Ochoa-Palomo (2014) sostienen que la investigación biográfica contribuye al estudio de la educación de adultos, de la interculturalidad, la mediación social y el desarrollo personal. Esto significa que en la actualidad, el enfoque biográfico-narrativo ha adquirido un amplio desarrollo entre los investigadores en educación.

Los estudios cualitativos con enfoque biográfico-narrativo han transitado de un relato subjetivo y experiencial hasta el comentario sociocultural (...), que permite situar las narrativas (individuales, fragmentarias, subjetivas, parciales) en un marco sociocultural más amplio (naturaleza, territorio, cultura, clase social, género, modernización, cambio social, transmisión generacional, grupo de pares, crisis de los estilos de vida tradicionales, etcétera) (González-Monteagudo y Ochoa-Palomo, 2014, p. 823).

La biografía también tiene un rol central en la formación de los estudiantes, puesto que desarrolla la observación, la investigación, la documentación, la reflexión, la comprensión de situaciones éticas. Posibilita el debate sobre la identidad personal y colectiva, los valores, los métodos pedagógicos, la educación, la tecnología, los contenidos, entre muchos otros temas de interés social y cultural.

Se puede sintetizar que las biografías e historias de vida otorgan la palabra viva a las personas...cuentan la trayectoria de vida personal y profesional con las múltiples experiencias que —en sus tiempos y contratiempos— han jalonado y configurado el itinerario de vida. Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida (Bolívar *et al.*, 2001, p. 41).

Las historias de vida del profesorado han cobrado importancia en la investigación educativa, debido a que vincula texto y contexto, de acuerdo con Ferrarotti (2007). Esto significa que el relato no es solo individual sino también institucional. Es posible leer una sociedad a través de una biografía (Ferrarotti, 1983, p. 54). Este tipo de texto otorga a los profesores voz y visibilidad, es decir, se transforman en actores saliendo del anonimato, lo cual permite su desarrollo profesional y personal. Es decir, los profesores entrevistados no son solo sujetos de estudio de los investigadores cualitativos sino profesionales que comparten sus experiencias, percepciones, contextos y acontecimientos en una relación dialógica (Goodson y Sikes, 2001).

Las historias de vida constituyen «una relación interactiva crucial entre la vida de los individuos, sus percepciones, experiencias, contextos y acontecimientos históricos y sociales» (Goodson y Sikes (2001, p. 2). Esto significa, que si bien las historias de vida presentan datos biográficos individuales, éstos no quedan en el plano personal sino posibilitan la construcción social de procesos de enseñanza, por ejemplo. Con la finalidad de comprender la relación entre lo individual y lo social se debe distinguir entre *life story* (relatos de vida) y *life history* (historias de vida).

De esta forma, la historia de vida se entiende como un relato situado en un contexto social e histórico. El gran desafío de un investigador cualitativo que utiliza el enfoque narrativo-biográfico es convertir los relatos de vida (*life stories*) en historias de

vida (*life histories*). La diferencia principal entre ambos es que el relato de vida se circunscribe a la vida misma, en tanto la historia de vida es narrada en un contexto más amplio, situada en un escenario social e histórico (Bolívar, 2014).

Los relatos son siempre específicos, singulares, selectivos. Por ello, se deben triangular con otros relatos de los mismos narradores en otros contextos y momentos. Goodson (2008) señala que los relatos de los docentes se deben contrastar con otras fuentes y testimonios. Es decir, los relatos autobiográficos se someten a una reelaboración biográfica, labor fundamental del investigador cualitativo.

La transformación de relatos de vida en historias de vida es un problema metodológico que requiere de la interpretación para lograr la comprensión. El investigador analiza los relatos y toma una posición desde la cual intentará comprender el sentido hermenéutico de esas voces sin atenerse estrictamente a la textualidad ni a utilizar los relatos en su beneficio.

En tiempos de postmodernidad, las micronarrativas poseen un lugar central, ya que las grandes narrativas han sido objeto de críticas. Por esta razón, han surgido otros modos discursivos para estudiar temas en educación desde un nuevo enfoque investigativo. Esto significa que los relatos se utilizan como método y el contexto social, político e histórico se considera fundamental para lograr la comprensión (Gallagher, 2011).

Las historias de vida constituyen relatos que permiten a las personas aprender de su propia vida, proporcionan reflexión a partir del discurso, lo cual desemboca en un autoanálisis. Como consecuencia se produce un aprendizaje personal sobre la base de la experiencia de vida relatada. En palabras de Bruner (1991) los relatos autobiográficos son una especie de recuento de la vida porque la persona ha reflexionado acerca de lo hecho y pensado

en los contextos en los cuales se desarrolló la trama, causas, razones, consecuencias, entre otros aspectos autorreflexionados.

El relato se convierte en narración. No solo constituye una actividad de construcción de la propia vida, sino es también una instancia de creación de identidad. Asimismo, una trama bien construida permite inferir que se ha logrado el aprendizaje narrativo (*narrative learning*) (Goodson et al, 2010).

Uno de los principales aprendizajes narrativos se produce en relación con la identidad profesional de los profesores (Bolívar, 2006), lo cual tiene efectos autoformativos e identitarios. Las historias de vida de los profesores permiten comprender aspectos emocionales que influyen en ellos, especialmente, si se trata de cambios o reformas educativas. Por tanto, es importante estudiar ámbitos personales y emocionales de los profesores enfrentados a cambios que afectan su ejercicio profesional.

Bolívar (2014, p. 724) señala que

se requieren nuevos modelos de cambio educativo que partan de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo. Cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso.

Es decir, para lograr cambios en el sistema educativo se requiere la consideración de las motivaciones y creencias de los profesores. Se deben tener presente factores personales vinculados a los docentes además de factores externos relacionados con prescripciones, aspectos administrativos, contextos escolares, entre otros.

En suma, las historias de vida y las narrativas pueden ser útiles para estudiar el mundo social y, especialmente, la enseñanza,

al investigar las identidades de los profesores sobre la base de explorar el mundo personal y el profesional. En este sentido, Goodson (2005, p. 36) sostiene que «la propuesta que realizo es esencialmente una reconceptualización de la investigación educativa para asegurar que la voz del profesorado es oída, fuertemente oída y articulada».

Lo narrativo como forma de acercarse al conocimiento científico se diferencia de la lógica científica paradigmática o positivista en algunos aspectos. Esto ha sido desarrollado por Bruner (1997), quien ha promovido el modo narrativo de razonamiento para la creación de conocimiento científico tan válido como el emanado del enfoque positivista y, en su defensa, sostiene que se trata de otro modo de acercamiento a la realidad aunque los dos constituyen maneras de pensar y conocer para explicar y comprender el mundo.

Entre las principales características del enfoque narrativo, Bruner (1997) distingue las siguientes: a) el saber es construido de forma hermenéutica-narrativa; b) los relatos son interpretativos, biográficos, narrativos; c) se expresan acciones, historias particulares, intenciones y deseos; d) se estudian conocimientos prácticos; e) las narraciones son temporales, concretas, expresadas en metáforas o imágenes; f) las expresiones o voces de actores y del investigador están presentes; g) las acciones humanas son irrepetibles, únicas; h) su riqueza no puede encasillarse en definiciones o categorías cerradas y, i) se interesa por lograr la comprensión de las acciones humanas, sus intenciones y significados.

El enfoque biográfico narrativo estudia al sujeto, al ser humano, sobre la base de los discursos o relatos creados en una trama y que posee como organizador el tiempo que sirve de hilo conductor del relato.

Entre los criterios que se reconocen para elaborar un relato o historia de vida, Polkinghorne (1995) identifica los siguientes:

1. Descripción del contexto cultural del relato por parte del investigador
2. Situar el relato en un contexto temporal y espacial
3. Considerar otras personas involucradas en las acciones del narrador
4. Analizar las acciones y decisiones del personaje que relata
5. En la construcción de la narración interesa la continuidad de los caracteres del autor
6. El análisis narrativo genera un producto que es la narración
7. Una narración adecuada es aquella plausible y comprensible

Los instrumentos o formas de producción de datos biográficos proporcionados en las historias de vida son variados. Entre ellos se encuentran: cartas, conversaciones, entrevistas, crónicas, notas de campo, historia oral, relatos de familia, fotografías, memorias, diarios autobiográficos, objetos personales y, en el caso de narrativas profesionales de docentes, cobran importancia los portafolios o carpetas de aprendizaje.

En investigaciones cualitativas en general así como en investigaciones biográfico-narrativas en particular, se analizan los datos sobre la base de la interpretación o análisis hermenéutico. La interpretación implica otorgar significado a los datos y se trata de reconstruirlos para tratar de comprender. Gudmundsdottir (1996) utiliza la metáfora del iceberg para describir el proceso de interpretación. De un iceberg solo se conoce una porción de hielo. Una parte significativa se encuentra oculta al ojo del observador. De esta misma forma, en la interpretación cualitativa, solo se puede apreciar una parte. El resto de los datos, hechos o fenómenos se deben develar para conformar una imagen

completa, lo más cercana a la realidad descrita por los sujetos o narradores.

El análisis se realiza a partir de los datos recabados, los cuales se transcriben, se organizan en secuencias coherentes, se levantan categorías, se aglutinan en torno a temas o ejes. Si bien estos son pasos generales, existen diferentes formas de realizar el análisis. Rosenthal (1993) distingue dos niveles de análisis en relación a los datos biográficos: a) el análisis genético de la historia de vida y, b) el análisis temático de los relatos de vida.

Al igual que en las de investigaciones cualitativas, Rosenthal (1993, p. 64) distingue cinco etapas de análisis que se sintetizan a continuación: 1) análisis de datos biográficos; 2) análisis temático del campo; 3) reconstrucción de la historia biográfica; 4) microanálisis de segmentos de texto individuales y, 5) comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada.

Se puede señalar, que ha habido sustantivos avances en aspectos teóricos y prácticos en la investigación biográfico- narrativa, no obstante, se constatan desafíos que, a juicio de González-Montegudo y Ochoa-Palomo (2014) son importantes de considerar.

Entre los principales retos se enuncian los siguientes: la necesidad de trabajo interdisciplinario; el problema de criterios para el análisis e interpretación de las narrativas; la labor de acompañamiento de los profesores; el distanciamiento crítico de los documentos personales; la diversidad de contextos lingüísticos; la descripción y la teorización; la introducción de la investigación básica y la intervención en áreas de educación, comunicación y trabajo social. Es decir, persisten algunos problemas metodológicos, teóricos y prácticos en la aplicación del enfoque, aunque de debe reconocer que éste ha revolucionado las formas de investigar en educación.

Las investigaciones basadas en historias de vida y autobiografías han instalado un «giro narrativo», es decir, un cambio

relevante en la investigación educativa, el cual da valor a los testimonios escritos en primera persona. El enfoque biográfico-narrativo aplicado en el campo educativo puede constituirse en una práctica transformativa que pone al docente en el centro del quehacer investigativo.

En palabras de Goodson (1992, p. 10) «estudiar las vidas de los profesores es un intento de generar una contracultura (...) basada en un modo de investigación que toma seriamente a los profesores y que otorga toda su relevancia a la 'voz de los profesores', un grupo ocupacional que ha sido históricamente marginado».

De esta forma, al igual que en el ejemplo del iceberg, las narrativas de los profesores permiten conocer el hielo visible mediante sus voces. Sin embargo, los datos que ellos proveen requieren del investigador capacidades tales como las de reconstruir, interpretar, develar, con la finalidad de comprender sus prácticas, sus experiencias, su formación, entre otros aspectos. Las narrativas permiten a los profesores analizar sus prácticas, reflexionar acerca de éstas (praxis) y transformarlas para potenciar el propio desarrollo personal y profesional de los docentes.

Bolívar et al. (2001) distinguen cuatro campos de investigación biográfico-narrativa en educación, a saber: a) el currículum; b) los profesores; c) los establecimientos educacionales; y, d) la educación. En cuanto al currículum los temas de investigación propuestos están relacionados con la voz de los estudiantes, los contenidos curriculares, la enseñanza, los ciclos de vida. Relativo al campo de los profesores surgen temas tales como la vida y formación docente, el desarrollo profesional, el conocimiento profesional práctico. Relacionado con los establecimientos educacionales se identifican los siguientes temas: identidad colectiva, memoria institucional, construcción de proyectos, entre otros.

Y, respecto de la educación, se visualizan la historia oral y el relato narrativo de la historia, por ejemplo.

La investigación biográfico-narrativa tiene un carácter múltiple, ya que los temas antes mencionados pueden ser abordados a partir de este enfoque. El campo de investigación en educación es amplio y promisorio para ser estudiado desde la investigación cualitativa en general y del enfoque biográfico-narrativo en particular.

Desde fines del siglo xx se han desarrollado y aceptado nuevos métodos de investigación cualitativa en ciencias sociales, humanidades y educación, los cuales permiten indagar en un amplio abanico de innovadores temas que sirven para comprender procesos sociales y culturales de la actualidad.

## Conclusiones

Existe abundante bibliografía sobre investigación cualitativa, qué persigue, cuáles son sus características y sus procedimientos. Ello se expresa en una serie de manuales de diversa índole que al no problematizar, sobre las distintas visiones y la diversidad de formas de realizar la investigación cualitativa, presentan la propia *forma* de hacerla.

En esta literatura, perceptible sólo a un ojo relativamente entrenado, se visualiza que diversas son las denominaciones que reciben iguales procedimientos, transformando así, la investigación cualitativa en algo confuso.

Con la finalidad de abordar esta dificultad, se debería asumir que no existe lo cualitativo como algo uniforme. Son distintas visiones respecto de que se entiende por cualitativo, de lo cual emanan ciertas características, diferentes procedimientos y denominaciones. Una vez asumida esta diversidad, se detecta

que ésta constituye una gran riqueza, un mundo de posibilidades para encarar la realidad social y estudiarla. Este amplio espectro permite la propia construcción, reflexiva y fundada, sobre la investigación cualitativa, que se usa como referencia y no como norma, para llevar a cabo la praxis investigativa, es decir, esta enorme complejidad genera un mundo de posibilidades en la investigación social y educativa. El libro abordó los paradigmas de investigación científica, señalando las principales diferencias entre los paradigmas positivista y hermenéutico. Se puso énfasis en que ambos sostienen la investigación científica y, aunque ha predominado el positivismo y la idea de objetividad y rigor científico, el paradigma positivista es también un marco general riguroso y serio, al cual se adscriben las investigaciones con método cualitativo. A pesar de estudiar objetos y sujetos diferentes uno y otro, los dos son portadores de sustentos teóricos que amparan la investigación científica.

Una vez definidos y caracterizados los dos paradigmas, que en esencia son opuestos, se analizaron los métodos o caminos que permiten la realización de procesos de investigación científica. Para cada método existen diseños de investigación específicos, técnicas, instrumentos, análisis de datos diferentes, los cuales no pueden utilizarse indistintamente. Cada método posee sus propias formas de acercarse al objeto/sujeto de estudio y, por tratarse de problemas de investigación diferentes, se requieren también lógicas o métodos diferentes para estudiarlos.

Se han caracterizado todos los componentes del proceso investigativo con ejemplos alusivos en el ámbito de la Educación. Al final del libro se encuentran, además, esquemas, pautas y orientaciones para llevar a cabo investigaciones con método cualitativo. Tanto los aspectos teóricos presentados en este libro, como las orientaciones prácticas pretenden facilitar, sistemati-

zar y dar rigurosidad a la estructuración de una investigación científica con método cualitativo.

Es un texto para investigadores que requieren algunas herramientas conceptuales y prácticas para sumirse en el mundo de la investigación científica y que pretendan estudiar fenómenos, sujetos, percepciones y representaciones de actores a los cuales deseen comprender en su dimensión humana y social.

## GLOSARIO

Conceptos	Definición
Categorías	Segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista del interés investigativo. Las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente.
Categoría apriorística	El término «apriorístico» significa que son categorías construidas por el investigador antes de realizar el proceso de producción de datos.
Categorías emergentes	Categorías que surgen en el proceso mismo de la investigación a partir de los datos obtenidos.
Delimitación del problema	Es precisar el área de interés de la investigación, acotar sus alcances, determinar sus límites. Llevar el problema de investigación de una situación amplia o grande de difícil solución a una realidad concreta, más fácil de manejar.
Diseño de investigación	Constituye el plan general del investigador para obtener respuestas a las preguntas y/o supuestos de investigación. Conjunto de estrategias procedimientos y metodologías diseñadas previamente para desarrollar el proceso de investigación.
Epistemología	Estudia los fundamentos y métodos del conocimiento científico. Para ello, procura dar respuestas a interrogantes tales como: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se produce el proceso de razonamiento en la mente humana?, ¿cómo determinamos que aquello que hemos entendido es, en efecto, verdad?
Holística	Tendencia o corriente que analiza los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan. Indica que un sistema y sus propiedades se analizan como un todo, de una manera global e integrada.
Métodos	Camino, modo, manera o vía de realizar algo de forma organizada y sistemática para llegar a un fin.
Observación	Capacidad de describir y explicar comportamientos, conductas, eventos, situaciones, sujetos, etc. Implica saber seleccionar aquello que queremos analizar, agrupar los datos a partir de ciertos criterios fijados previamente o partiendo de estos registros. Requiere categorizar hechos, conductas y/o eventos que se han de observar.
Ontología	Es una rama de la filosofía que estudia la naturaleza del ser, la existencia y la realidad, que intenta determinar las categorías fundamentales y las relaciones del ser en cuanto ser.
Paradigma	Significa modelo, patrón o ejemplo.

Conceptos	Definición
Semiótica	Ciencia que tiene como objeto de interés a los signos y se encarga de analizar la presencia de éstos en la sociedad. Se ocupa, también, del estudio comparativo de los sistemas de signos.
Trabajo de campo	Lugar o entorno donde se aplica e identifica la teoría. Se realiza en terreno, lugar al cual el investigador (a) debe trasladarse.
Triangulación	Se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. Es una técnica para el análisis de los datos en las investigaciones cualitativas, por cuanto contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a adquirir una relativa mayor credibilidad y rigurosidad del tema estudiado.

## REFERENCIAS

- ÁVILA ACOSTA, R. (1997). *Introducción a la metodología de la investigación. La tesis profesional aplicaciones y ejemplos*. Lima: CONCYTEC.
- BAEZA, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científica social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- BALESTRINI, M. (1997). *Como se elabora un proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.
- BALL, M. Y SMITH, G. (1992). Analyzing visual data qualitative. *Research Series*. Newbury Park CA: Sage.
- BARTHES, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: R. Barthes *et al.*, *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- BARTON, A. Y LAZARSFELD, P. (1955). Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research. *Frankfurter Beiträge zur Sociologie*, N° 1, pp.321-234.
- BERG, B. L. (1989). *Qualitative research methods for the social sciences*. BOSTON: ALLYN AND BACON.
- BETTI, E. (1990). *Teoria general della interpretazione*. Milano: Giuffré Editore.
- BOLÍVAR, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada: Universidad de Granada – FORCE.
- BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, N° 62, pp. 711-734.

- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Distribuciones Fontanamara.
- BRIONES, G. (1994). Incompatibilidad de paradigmas y compatibilidad de técnicas en Ciencias Sociales. *Revista de Sociología*. N° 9, pp. 25-33.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BURGESS, R. G., POLE, C. J. Y HOCKEY, J. (1994). *Strategies for managing and supervising the social science PhD*. En: R. G. Burgess. (Ed). *Postgraduate Education and Training in the Social Sciences: processes and products*. London: Jessica Kingsley.
- CEA D'ANCONA, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- COREY, S. (1953). *Action research to improve school practice*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- CORETH, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. BARCELONA: HERDER.
- CRABTREE, B. F. Y W. L. MILLER. (1992). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- CRESSWELL, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. California: Sage Publications, Inc.

- DALL'ALBA, G. (2000). *Reflections on Some Faces of Phenomenography*. En: Bowden, J., & Walsh, E. (eds.) (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- DE LA CUESTA-BENJUMEA, C. (2008). *¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- DEL RINCÓN, D. (1997). *Investigación-acción-cooperativa*. En: Rodríguez, M. J. G. (Comp.) (1997). *Memorias del seminario de investigación en la escuela* (pp. 71-97). Bogotá: Quebecor.
- DENZIN, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: Mc Graw Hill.
- DENZIN N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation*. *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc Graw Hill.
- DÍEZ, M. B. (2007). El resumen de un artículo científico. Qué es y que no es. *Investigación y Educación en Enfermería*. 25 (1), pp. 4-17.
- DILTHEY, W. (1949). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- DURKHEIM, E. (2007). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Losada.
- EAGLETON, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ECHEVERRÍA, R. (1997). *El búho de Minerva*. Santiago de Chile: Dolmen.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Morata, S. L.
- FALS BORDA, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación - acción participativa*. Bogotá: CINEP.

- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie. La méthode biographique dans le sciences sociales*. Paris: Libraire de Méridiens/Klincksieck.
- FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*. Vol. 14, N° 44, pp. 15-40.
- FOLGUERA, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: EUEDEMA.
- FOUREZ, G. (2015). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- GADAMER, H. (1960). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- GALLAGHER, K. M. (2011). In search of a theoretical basis for story telling in education research: story method. *International Journal of Research and Method in Education*. Vol. 34, N° 1, pp. 49-61.
- GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1993). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- GIANNINI, H. (1998). *Breve Historia de la Filosofía*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- GOETZ, J.P. Y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. F. (1992). *Studying teacher' s lives*. Nueva York: Teacher College Press y Londres: Routledge.
- GOODSON, I. (ed.) (1992). *Studying teacher' s lives*. Londres y Nueva York: Routledge.
- GOODSON, I. (2008). *Investigating the teacher' s life and work*. Rotterdam: Sence Publishers.

- GOODSON, I. F., BIESTA, G., TEDDER, M. Y ADAIR, N. (2010). *Narrative Learning*. Londres y Nueva York: Routledge.
- GOODSON, I. Y SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres: Open University Press.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Y OCHOA-PALOMO, C. (2014). El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, N° 62, pp. 808- 829.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1996). The teller, the tale and the one being told: The narrative nature of the research interview. *Currículum Inquiry*. Vol. 26, N° 3, pp. 293-305.
- GUSDORF, G. (1956). Condiciones y límites de la autobiografía. *Anthropos* (Suplementos), Vol. 29, 1991, pp. 9-18.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. México, D. F.: Taurus Humanidades.
- HARGREAVES, A. (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, Vol. 25, N° 1, pp. 12-19.
- HARRIS, M. (1968). El desarrollo de la teoría antropológica. *Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- HERRERA, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- KERLINGER, F.N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- KUHN, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LABARCA, A. (2001). *Los métodos de investigación aplicados a las ciencias de la conducta*. Santiago de Chile: U.M.C.E., Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Formación Pedagógica.
- LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- LEWIN, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp). (1992). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Bogotá: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- MANTILLA, M.J. (2010). La construcción de las decisiones de internación psiquiátrica: un análisis de los argumentos psicoanalíticos y los contextos de interacción social. *Intersecciones en Antropología*. Vol. 11, N° 1, pp. 145-157.
- MARINAS, J. M. Y SANTAMARINA, C. (eds). (1993). *La Historia oral. Métodos y experiencias*. MADRID: DEBATE.
- MARTON, F. (2000). The Structure of Awareness. En: Bowden, J., & Walsh, E. (Eds.). (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- MARTON, F. Y S. BOOTH. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTON, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*. Vol. 21, N° 3, pp. 28-49.
- MARTON, F. (1994). *Phenomenography*. En: T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.). (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, U.K.: Pergamon, Vol. 8, pp. 4424-4429.
- MARTYNIUK, C. (1994). *Positivismo, Hermenéutica y Los Sistemas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London - New Dehli: Thousand Oaks, CA - Sage.
- MILLS, C. (1959). *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- MONJE, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

- OSORIO, J. (2001). *Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- PENEFF, J. (1990). *La méthode biographique. De l' Ecole de Chicago a l' histoire orale*. París: Armand Colin.
- PERKS, R. Y THOMPSON, A. (eds.) (2006). *The oral history reader*. Londres: Routledge.
- POLKINGHORNE, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 8, N° 1, pp. 5-23.
- PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*. Vol. 25, N° 2, pp. 9-22.
- RICOEUR, P. (2011). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- RICOEUR, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- ROSENTHAL, G. (1993). *Reconstruction of live stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews*. En: R. Josselson y A. Lieblich. (eds). *The narrative study of lives*. Newbury Park, C.A.: Sage, pp. 59-91.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- STAKE, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1990). *Case Study Methods*. En: Keeves, J. P. (1990). *Educational Research, methodology and measurement. An International Hand Book*. Oxford: Pergamon Press.
- TAYLOR, S. J. Y BODGAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYLOR, S. J. Y BODGAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THOMAS, W. I. Y ZNANIECKI, F. (1958). *The polish peasant in Europe and America*. New York: Dover.
- THOMPSON, P. (2000). *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- TOLEDO, U. (1997). Giambattista Vico y la Hermenéutica Social. *Cuadernos de Filosofía*. N° 15, pp. 189-239.
- TRÍAS, E. (2003). *Ética y condición humana*. Madrid: Península.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VAN DIJK, T. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G. (1991). *La ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- WEBER, M. (1999). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WHITEHEAD, J. (1989). How do we improve research based professionalism in Education. A question which includes

- action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*. Vol. 15, N° 1, pp. 3-17.
- YIN, R. (1984). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. London - New Delhi: Publications International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks.
- YIN, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London - New Dehli: Sage.
- YUNI, J. Y URBANO, C. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.
- ZNANIECKI, F. (1934). *The Method of Sociology*. New York: Rinehart & Company, Inc

## **ANEXOS: PROTOCOLOS PARA TRABAJOS CIENTÍFICOS**

En esta sección se presentan diversos protocolos o pautas para: i) estructurar una investigación cualitativa; ii) elaborar informes escritos de investigación cualitativa; iii) formular preguntas para la evaluación de informes de investigación cualitativa; iv) trabajos científicos con método cualitativo; v) escribir artículos científicos basados en el método cualitativo de investigación; vi) analizar o evaluar críticamente artículos científicos con método cualitativo.

### **I. Pauta para estructurar una investigación cualitativa**

#### **Ejemplo 1.**

1. Resumen (200-250 palabras)
2. Introducción
3. Capítulo 1: problematización
  - a. Antecedentes del problema
  - b. Formulación y justificación del problema
  - c. Supuestos
  - d. Categorías de análisis
  - e. Objetivos de la investigación
    - i. Objetivo general
    - ii. Objetivos específicos

4. Capítulo II: marco teórico referencial  divisiones temáticas
5. Capítulo III: marco metodológico
6. Tipo de estudio y diseño de investigación
7. Unidad de análisis, aspectos muestrales, sujetos de estudio, informantes o informantes clave.
8. Técnicas de levantamiento/producción de datos
9. Instrumentos de levantamiento/producción de datos
10. Técnicas de procesamiento/Análisis de los datos
11. Capítulo IV: resultados de la investigación
12. Escenario de la investigación
13. Informe de resultados por instrumentos
14. Triangulación de la información
15. Capítulo V: análisis y discusión de los resultados
16. Análisis y discusión de los resultados
17. Conclusiones
18. Bibliografía

**Ejemplo 2.** (Adaptado de Ávila Acosta, 1997)

1. Título
2. Planteamiento del Problema
3. Antecedentes y formulación del problema.
4. Justificación e importancia.
5. Definición del problema.
6. Limitaciones.
7. Objetivos: generales y específicos.
8. Marco Teórico y Conceptual: Antecedentes de la Investigación
9. Definición de términos básicos.
10. Metodología de la Investigación
11. Tipo y nivel de investigación
12. Cobertura del estudio.
13. Participantes
14. Aspectos muestrales, unidades de análisis.
15. Fuentes, técnicas e instrumentos de construcción de datos.
16. Análisis de datos.
17. Análisis e interpretación de datos y resultados.
18. Cronograma de actividades
19. Asignación de recursos: humanos y materiales.
20. Presupuesto o costo del proyecto.
21. Bibliografía
22. Anexos

## II. Orientaciones para informes escritos de investigación

	Estructura	Características	Recomendaciones
Contenido de un escrito	Título	<p>Claro, breve, pertinente y atractivo</p> <p>Debe expresar tema, propósito, método y diseño</p>	<p>Tendría que plasmar el objetivo del estudio.</p> <p>Que refleje la población que será investigada.</p> <p>No debe tener siglas ni abreviaturas. Evitar frases vagas como: aspectos..., algunos aspectos..., investigación sobre..., Estudios sobre...</p>
	Resumen y palabras claves	<p>Comunica en forma rápida y precisa el contenido esencial del estudio. Debe contener: de que se trata, objetivo principal, como se hizo, resultados principales y conclusión clave.</p> <p>Su extensión fluctúa entre 150 a 250 palabras</p>	

	Estructura	Características	Recomendaciones
Contenido de un escrito	Introducción	Expresa claramente cuál es el problema que lo (a) llevó a investigar.  Debe responder a la pregunta: ¿Por qué se hizo el artículo?	Establecer que queremos demostrar
	Métodos	¿Cómo se hizo el estudio?  Presentarlo de manera ordenada.	Incluir matrices, respuestas textuales, figuras con datos, entre otra.
	Análisis de resultados	¿Qué significan los resultados?	Ordenado según criterio apriorístico: objetivos, preguntas, etc.
	Discusión/conclusiones	Dialogar, contrasta verifica con autores de teorías relacionadas y/o investigaciones recientes del ámbito en cuestión	Discutir los hallazgos respecto de la literatura regional, nacional o internacional relevante. Responder solo a los objetivos o preguntas orientadoras del trabajo.
	Referencias bibliográficas	¿Qué apoya lo que decimos?	Citar solo las que están en el cuerpo del trabajo. Usar normas APA, VANCOUVER, etc.

Fuente: Adaptado de Mantilla, A. (2010)

### III. Preguntas para la evaluación de informes de investigación cualitativa

Este instrumento, sirve para que los investigadores, seminaristas y estudiantes autoevalúen su trabajo y mejoren su informe de investigación. También sirve de guía de supervisión al profesor tutor del proyecto. Lo que se debiera hacer es contestar si o no a las preguntas. En caso que la respuesta sea «no» el trabajo debe ser mejorado y atender a las observaciones realizadas. Se estima que, a lo menos, 20 preguntas del total deben ser pertinentes a su trabajo.

1. **El título** ¿Describe en forma breve y clara el área del problema?
2. **El documento definitivo** ¿Respetas las normas establecidas con relación al formato y su presentación? (Autores, portada, portadilla, etc.)
3. Los títulos que figuran en el **índice de contenidos** ¿Son fieles y exactos con los que aparecen en el texto? ¿No hay errores en la numeración de páginas?
4. En la **introducción** ¿Se efectúa un análisis minucioso de los hechos y deducciones que condujeron al planteamiento del problema?
5. ¿Se destaca el **enunciado del problema**? ¿Se formula como pregunta?
6. ¿Es breve y gramaticalmente correcto el enunciado del problema?
7. **El problema** ¿Tiene la relevancia suficiente que justifique su investigación? ¿Se defiende su relevancia en la Introducción?
8. ¿Hay constancia de una revisión bibliográfica referida al área temática? En otras palabras, ¿Se cita a otros autores que enriquecen el marco conceptual o se refieren a su área problemática?

9. ¿Es original el problema?
10. Se evita el empleo de vocablos técnicos innecesarios que hacen perder claridad al informe?
11. Referente al **método de la investigación** ¿Se presenta al inicio de este punto una explicación clara del tipo de investigación, apoyándose en una clasificación de autores especialistas en métodos de investigación?
12. ¿Se describen los instrumentos y técnicas que se aplicaron, demostrando conocimiento de la literatura especializada?  
¿Se comentan las razones por las cuales se decidió utilizar tales procedimientos y no otros?
13. ¿Describe el **sujeto, objeto, acciones, unidad de análisis, participantes** del estudio?
14. ¿Identifica los aspectos muestrales cuando corresponda?
15. ¿Se describe el método empleado para la selección de los sujetos?
16. Respecto al **trabajo de campo** ¿Se describen las precauciones y condiciones que adoptaron los investigadores para realizar sus observaciones y registro de datos en forma fidedigna y confiable?
17. En caso de aplicar una técnica o instrumento conocido ¿Se cita al autor debidamente? ¿Se discute la razón de su preferencia?
18. En caso de construir un instrumento nuevo ¿Se dan las razones de esta decisión?
19. En la **presentación de resultados** ¿Se señala la procedencia de los datos y se explica cuándo y cómo fueron obtenidos?
20. ¿Hay concordancia entre el Plan de Trabajo y los resultados que se presentan?
21. ¿Se emplean esquemas, diagramas, matrices o mapas que puedan transmitir ideas con mayor claridad que la información verbal?

22. Las **conclusiones** ¿Se formulan mediante enunciados breves y precisos?
23. Las conclusiones ¿Están avaladas por antecedentes presentados en la Presentación de Resultados? ¿Se incorporan citas de los actores involucrados?
24. ¿Se comete el error de presentar nuevos datos que no figuran en otras partes del informe?
25. ¿Se indican hallazgos no previstos y se destaca su naturaleza?
26. ¿Señala el informe qué nuevas interrogantes surgidas de la experiencia adquirida requieren de una investigación posterior?
27. ¿Se dispuso las **referencias bibliográficas** al final del informe y en el orden adecuado? ¿Se respetan las normas sobre la forma de ordenar las referencias bibliográficas?
28. ¿Es completo y fiel el listado de referencias, de acuerdo a las citas del cuerpo del informe?
29. ¿Se comete el error de incluir bibliografía con autores que no figuran en ninguna parte del informe?
30. ¿Contiene un ANEXO con instrumentos o datos secundarios que evitan que el cuerpo del informe se torne pesado?
31. ¿Se incluye en Anexos documentos que ayuden a los evaluadores y especialistas a verificar la autenticidad y rigurosidad del trabajo realizado?

Fuente: adaptado de: Labarca, A., (2001).

## **IV. Sugerencias para exponer un trabajo científico con método cualitativo**

Se deben considerar, a lo menos, tres momentos en la presentación:

- a. Introducción
- b. Desarrollo
- c. Conclusión

Adicionalmente, se debe tener en cuenta la comunicación no verbal tales como mostrar gestos faciales y dirigir la mirada a todo el grupo y aspectos emocionales, a saber, conectarse afectivamente con el auditorium, estar relajado(a), sonreír, mostrarse cercano(a) y accesible.

### **1. Introducción**

- a. Considerar el contexto
- b. Señalar los objetivos del estudio
- c. Indicar interés y utilidad del estudio
- d. Ofrecer esquema organizativo de contenidos

### **2. Desarrollo**

- a. Explicar con claridad
- b. Seguir un ritmo adecuado
- c. Repetir las ideas más relevantes
- d. Dar ejemplos

- e. Citar fuentes informáticas
- f. Unir las distintas partes de la exposición
- g. Recapitular (síntesis de las ideas esenciales)
- h. Utilizar recursos didácticos

### **3. Conclusión**

- a. Resumir las ideas fundamentales
- b. Señalar una conclusión de tipo práctico
- c. Establecer relaciones entre el tema y otro aspecto

## **V. Escritura de artículos científicos basados en el método cualitativo de investigación**

Se ofrece una orientación breve para la elaboración del informe de investigación. La estructura sigue las pautas establecidas por la Asociación Americana de Psicología (APA) en lo que respecta a la realización y presentación de informes de investigación.

### **PARTES DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN**

Portada/agradecimientos /índice.

Resumen y abstract (palabras clave)

Introducción teórica

método

- a. Sujetos/unidad de análisis/ acciones, etc.
- b. Instrumentos de producción de datos
- c. Análisis de resultados
- d. Discusión de resultados
- e. Conclusiones
- f. Referencias
- g. Anexos

Descripción de los principales elementos:

#### **PORTADA**

Debe aparecer el título del trabajo y autor(es) institución en la que se presenta el trabajo, la entidad que ha financiado el proyecto

## ÍNDICE

Se indicará cada una de las partes en las que se ha dividido el informe, capítulos y apartados de cada capítulo, referencias, etc. reseñando la página en la que se encuentra (solo la página en la que empieza) cada una de dichas partes

## RESUMEN O ABSTRACT

Consiste en convertir o reducir un texto con mucha información a otro que sólo contenga las ideas fundamentales. Es una relación breve de los principales puntos tratados en un estudio, artículo, documento, trabajo, etc. Debe hacer hincapié en sus puntos sobresalientes. Es la presentación exacta y abreviada del documento sin que incluya interpretación alguna. Es una síntesis sencilla y precisa de un tema, lección o texto, con tus propias palabras.

## CONTENIDO DEL RESUMEN

Debe iniciarse con una oración que sea la tesis o idea principal del documento. Mencionar que se pretende con el estudio, documento, trabajo, etc. Presentar los objetivos, el método y los resultados más importantes y las conclusiones más sobresalientes. No debe incluir datos o conclusiones que no estén indicados en el documento, como también, no es necesario citar referencias.

## RESPECTO DE LA REDACCIÓN

Puede estar escrito en pasado o en tiempo presente. Se debe utilizar un lenguaje sencillo, eliminar todo tipo de adjetivos, clichés y descripciones floridas. Tampoco utilizar siglas ni abreviaturas.

## TAMAÑO DEL RESUMEN

Puede escribirse en una sola página, como máximo en dos y como mínimo en un párrafo. El número oscila entre 150 a 250

palabras. Sin embargo, el investigador/autor debe ceñirse a las normas editoriales de la revista a la cual enviará su manuscrito.

### PALABRAS CLAVE

Junto al resumen y abstract se incluyen palabras clave. Son utilizadas en bases de datos de artículos (o buscadores) para encontrar los artículos contemáticas en específico. De esta forma, un artículo con buenas palabras clave puede ser encontrado fácilmente a través de estas bases de datos.

Las palabras clave suelen ser palabras o frases cortas que logren condensar los temas más importantes que se presentan en el artículo. Para escoger las palabras clave, simplemente se debe pensar en cuales palabras utilizaría un usuario para encontrar su artículo a través de un buscador. No se deben usar palabras «nuevas». La cantidad fluctúa entre 3 y 5, separadas por coma y en minúscula. Estas palabras deben estar en el Tesauro de la UNESCO.

### PROBLEMATIZACIÓN

La problematización tiene como fin último la selección, estructuración y delimitación de un problema de investigación. Refiere un obstáculo, vacío, desconocimiento o falta de datos con respecto de un asunto o fenómeno.

En esta sección se debe incluir la idea de investigación, el planteamiento del problema, el origen y motivo que indujo el estudio, la deficiencia o inquietud que se detectó en la realidad educativo-social, en forma concreta. Expresar los motivos por los cuales se decidió desarrollar la investigación.

Este apartado debe concluir con la delimitación del problema a investigar y la formulación de la pregunta de investigación, engloba el propósito, así como las preguntas, supuestos y objetivos.

## MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Consiste en precisar y organizar las ideas y los conceptos que son fundamentales para seleccionar e interpretar hechos relacionados con la solución del problema planteado. Es el proceso de describir la información teórica que sirve de soporte a la investigación específica establecida como «situación problemática».

Al construir el marco teórico, debe centrarse en el problema de investigación descrito previamente y evitar divagar en otros temas ajenos al estudio.

No se trata sólo de «copiar» antecedentes teóricos obtenidos de la revisión bibliográfica, sino que de «elaborar un marco teórico referencial» propio, que dé consistencia a su trabajo en el cual se plasman ideas de autores destacados, investigaciones empíricas sobre el tema abordado.

La presentación del marco teórico debe hacerse de manera organizada, dividida en subtemas, con sus respectivos títulos, dejando la información consignadas de investigaciones más recientes.

## MÉTODO

En esta sección se informa sobre las acciones realizadas durante la investigación. El método cualitativo incluye la siguiente estructura:

Sujetos/unidad de análisis/documentos.

Instrumentos de producción de datos.

Procedimiento.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se debe informar sobre las técnicas utilizadas, justificando su elección. Se responde uno a uno a los objetivos, de un modo claro y ordenado. Se debe realizar el análisis por instrumento

aplicado identificando los resultados más relevantes. Se categorizan los datos o respuestas las cuales deben ser rotuladas, luego descritas por el investigador y finalmente incorporar una cita alusiva, emanada de los mismos informantes.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se deben señalar las implicancias y utilidad de los hallazgos, realizando una interpretación desde varias perspectivas, siempre desde el marco de los objetivos planteados. Y, la parte más importante es contrastar los resultados obtenidos con otras investigaciones. Se dialoga o discute con otros investigadores acerca de los resultados a los cuales se arribó.

## REFERENCIAS

Incluye un listado ordenado alfabéticamente de aquellos trabajos que han sido citados en el informe. En cuanto al formato de presentación se debe seguir la normativa APA (Asociación Americana de Psicología) en investigación en educación.

## VI. Pauta de análisis crítico de artículos científicos con método cualitativo

Aspectos	Dimensiones	Observaciones / comentarios al artículo
1. Título	Extensión	
	Congruencia	
	Claridad	
2. Autores	Cantidad	
3. Institución	Identificación	
	Extensión	
4. Resumen	Congruencia	
	Objetivos	
	Método	
	Resultados	
	Conclusiones	
5. Introducción	Claridad	
	Pregunta(s)	
	Finalidad	
	Relevancia	
6. Problema de investigación	Antecedentes	
	Preguntas / Objetivos	
	Supuestos	
	Paradigma	
	Método	
7. Métodos	Tipo de estudio	
	Diseño	
	Sujetos, acciones. unidad de análisis, participantes	
	Muestra / Sujetos / Informantes	
	Técnicas (recolección / producción de datos)	
	Técnicas de procesamiento / análisis	
8. Resultados	Vialidad para la replicabilidad	
	Claridad en la presentación	
	Orden en presentación de resultados	
	Presencia de respaldos (figuras, tablas, citas, etc.)	
9. Discusión	Pertinencia de los respaldos	
	Presencia de hallazgos	
	Atingente, concisa y organizada comparación con la teoría	
10. Conclusiones	Interpretación razonable de los resultados	
	Respuesta a la problemática (preguntas/objetivos/ hipótesis) Acotadas a los resultados	

Aspectos	Dimensiones	Observaciones / comentarios al artículo
11. Bibliografía	Citada efectivamente	
	Reciente (últimos 5 años).	
	Ordenadas según alfabeto	
12. Normas editoriales	Cumplimiento de las normas editoriales en los diferentes aspectos	
13. Observaciones generales	Coherencia	
	Rigurosidad	

Fuente: adaptado de pauta creada por Minte, A. y Orellana, C. (2013).

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Aspectos diferenciadores entre paradigmas de investigación . . . . .	23
<b>Tabla 2.</b> Comparación entre métodos de investigación . . . . .	25
<b>Tabla 3.</b> Comparación entre investigación cualitativa y cuantitativa . . . . .	29
<b>Tabla 4.</b> Comparación entre diseños de investigación cualitativa . . . . .	39
<b>Tabla 5.</b> Componentes de un problema de investigación . . . . .	44
<b>Tabla 6.</b> Componentes de los objetivos de investigación . . . . .	49
<b>Tabla 7.</b> Listado de verbos para formular objetivos en una investigación cualitativa . . . . .	51
<b>Tabla 8.</b> Comparación de criterios de calidad cualitativos y cuantitativos . . . . .	67
<b>Tabla 9.</b> Criterios de calidad cualitativos . . . . .	68

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Fases de la investigación científica . . . . .	33
<b>Figura 2.</b> Programas informáticos que apoyan la investigación cualitativa . . . . .	61
<b>Figura 3.</b> Sentido de la narrativa . . . . .	99
<b>Figura 4.</b> Conceptualización de la investigación biográfico-narrativa . . . . .	100
<b>Figura 5.</b> Relato y reconstrucción de sentido . . . . .	103



**ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE  
GRACIAS A**

**Autoridades Universidad de Los Lagos**

Óscar Garrido Álvarez, Rector Universidad de Los Lagos

Marcia Adams, Proreктора

Alexis Mesa Sánchez, Vicerrector Académico

Sergio Arce Molina, Director de Bibliotecas

**Consejo Editorial**

Diana Kiss de Alejandro, Magíster en Comunicación

Nicole Fritz Silva, Doctora en Actividad Física

y Deporte con mención internacional

Jaime Rau Acuña, Doctor en Ciencias Biológicas

Andrea Minte Münzenmayer, Doctora en Educación

Ricardo Casas Tejeda, Magíster en Comunicación Social

**Comité Editorial Especializado**

**Educación y Pedagogía**

Andrea Minte Münzenmayer, Doctora en Educación

Cristian Tejeda Gómez, Doctor en Ciudadanía

y Derechos Humanos

† Pilar Álvarez-Santullano Busch, Magíster en Artes con

Mención en Lingüística

Luis Pino-Fan, Doctor en Didáctica de la Matemática

## **Unidad Editorial**

Ricardo Casas Tejeda, Director  
Alexis Hernández Escobar, Diseñador Editorial

## **Área de Administración**

Ana Cabezas Apablaza  
Jefa Biblioteca Pablo Neruda  
Karin González González  
Bibliotecóloga y Abogada especialista en  
Propiedad Intelectual  
Nayarette Hernández Velozo  
Secretaria Dirección de Bibliotecas  
Patricio Rogel Aros  
Encargado de Procesos Técnicos  
Cristina Navarro García  
Jefa Unidad Logística, Adquisiciones y Bodega

**Desde el Sur cultivamos saberes,  
cosechamos libros**

