



**METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
UNA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA**

Arturo Barraza Macías

ISBN: 978-607-99980-4-2



9 786079 999804



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

UNA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

ARTURO BARRAZA MACÍAS

Primera edición: enero de 2023
Editado en México
ISBN: 978-607-99980-4-2

Editor:

Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.

Corrección de estilo:

Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO UNO. LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA	8
1.- <i>Presentación.</i>	8
2.- <i>Definición del paradigma de investigación cualitativa.</i>	10
3.- <i>Características del paradigma de investigación cualitativa.</i>	12
4.- <i>La perspectiva interpretativa a partir de cinco características centrales (HI-F-EI).</i>	19
CAPÍTULO DOS. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	21
1.- <i>Ex ante.</i>	21
2.- <i>El proceso de investigación.</i>	24
2.1.- <i>Construcción provisional del objeto de investigación: el trabajo previo a la entrada al campo.</i>	24
2.1.1.- <i>Formulación inicial de las preguntas de investigación.</i>	25
2.1.2.- <i>Prediseño metodológico.</i>	30
2.2.- <i>Recolección y análisis de la información: trabajo de campo.</i>	32
2.2.1.- <i>La negociación de acceso.</i>	33
2.2.2.- <i>El vagabundeo y el establecimiento del rapport.</i>	38
2.2.3.- <i>La recolección de la información.</i>	41
2.2.3.1.- <i>La observación participante no estructurada.</i>	43
2.2.3.2.- <i>La entrevista no estructurada.</i>	49
2.2.3.3.- <i>El grupo focal.</i>	55
2.2.4.- <i>El análisis de la información.</i>	61
2.2.4.1.- <i>Reducción de la información.</i>	63
2.2.4.2.- <i>Disposición de la información (Transformación y disposición).</i>	75
2.2.4.3.- <i>Obtención y verificación de conclusiones.</i>	81
2.2.5.- <i>El muestreo.</i>	90
2.2.6.- <i>El punto de saturación. La retirada del trabajo de campo.</i>	98

CAPÍTULO TRES. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN	100
<i>1.- La tesis.</i>	100
<i>1.1.- La construcción de un discurso sustantivo de carácter narrativo o descriptivo.</i>	100
<i>1.2.- El seguimiento de una estructura formalizada.</i>	108
<i>2.- El artículo científico.</i>	128
AGRADECIMIENTOS	138
SOBRE EL AUTOR	140



INTRODUCCIÓN

La metodología de la investigación cualitativa se debate entre la multiplicidad y la diversidad de supuestos, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos, sin olvidar la terminología. A esta situación, habría que agregar dos hechos más: a) la tendencia de algunos metodólogos e investigadores a realizar investigaciones cualitativas recuperando, esquemas, términos e inclusive, la lógica general de construcción de la metodología cuantitativa, y b) el desdibujamiento de la metodología cualitativa en aras de la integración paradigmática, la emergencia de los métodos mixtos o la reivindicación de las aproximaciones multimétodo.

Ante este panorama creo necesario, coincidiendo con Berteley (2002), recuperar las grandes orientaciones teórico-metodológicas presentes en la investigación cualitativa. Es por eso que en este libro presento la metodología cualitativa desde una perspectiva interpretativa. Cabe hacer mención que la perspectiva presentada no sigue de manera ortodoxa las tradiciones anteriores, sino que se hace una reconstrucción desde la experiencia y formación personal del autor, así como de la ecología intelectual e investigativa en la que se desenvuelve.

Para su desarrollo, esta perspectiva interpretativa, la concreto en cinco principios básicos presentes en tres momentos claves del proceso de investigación: a) en el

momento de construcción del objeto de investigación recupero la idea de la aproximación holística e inductiva que debe hacer el investigador para la construcción del objeto de investigación, b) en el momento del diseño metodológico reivindico el carácter flexible del proceso, y de la toma de decisiones metodológicas inherentes a él, y c) en el momento del análisis de la información recupero la visión émica e indexicable como principios guía para interpretar la información generada.

A partir de estos cinco principios se genera la perspectiva interpretativa que presento y propongo en el presente libro.

En el capítulo uno se aborda la definición del paradigma cualitativo, se presentan sus principales características y se describe la perspectiva interpretativa que va a guiar la exposición metodológica en este libro.

En el segundo capítulo se presenta el proceso de investigación abordando la construcción provisional del objeto de investigación (trabajo previo a la entrada al campo) y la recolección y análisis de la información (trabajo de campo).

En el tercer capítulo se aborda el tema de cómo presentar el informe final de investigación centrandó la atención en la modalidad de tesis y artículo científico.

En el desarrollo de cada capítulo se han intercalado una serie de interludios con orientaciones prácticas y fines didácticos para apoyar aspectos específicos del proceso de investigación.



Queda en manos de los lectores el análisis, crítica o uso del contenido de este libro, esperando sea de utilidad para sus propios trabajos de investigación.

CAPÍTULO UNO

LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

1.- Presentación.

La tradición metodológica anglosajona, con su postura esencialmente pragmática, evita el término paradigma y, en contraparte, utiliza el término enfoque; al contrario de esa tradición, y vinculándome más a la tradición pensante latinoamericana que no asume acríticamente la tradición anglosajona, en el presente libro he decidido utilizar el término “paradigma”. Esta decisión se asume en consonancia con la postura de **Bourdieu et al. (2004)** que, bajo el constructo de vigilancia epistemológica, resaltan la necesidad de que la investigación como práctica social debe anclarse necesariamente en una postura epistemológica que evite distorsiones y vigile la validez de los procesos metodológicos efectuados.

Sin embargo, al asumir el término paradigma se corre el riesgo de perderse en la imprecisión o diversidad de significados a los que suele remitir. En ese sentido, y para evitar esos problemas presento un constructo que elaboré del término paradigma tomando como base la discusión desarrollada por **Pérez (1999)**.

Marco de investigación, de carácter epistémico metodológico, que proporciona un conjunto de reglas, técnicas y procedimientos, que se constituyen en un modelo para la construcción de problemas de investigación y para su abordaje metodológico.

Una vez establecido el significado del término paradigma cabe preguntarse ¿cómo es más conveniente denominar al paradigma de investigación de nuestro interés?

Para responder a esta pregunta la revisión de la literatura ofrece varios términos. Se le suele denominar Cualitativo, Fenomenológico, Hermenéutico, Naturalista, Inductivista, Comprensivo, Humanista, Crítico y/o Constructivista.

En lo particular, considero más adecuado usar el término “cualitativo” por ser el más general y:

- Tener menos compromiso teórico (a diferencia de otros términos como el crítico y fenomenológico).
- No tener per se un compromiso epistemológico-ontológico (a diferencia de los términos constructivista y comprensivo).
- No tener un compromiso restrictivo o delimitado con ciertas posturas metodológicas (a diferencia del naturalista y hermeneúutico).

De hecho, la única connotación del término “cualitativo” remite a cómo realizar el análisis de la información, y esta situación tendría como rasgo distintivo el rechazo al análisis estadístico de la realidad y la reivindicación del dato generado verbalmente, sea directamente por el participante o indirectamente en los registros que realiza el investigador, sobre los comportamientos de los participantes.

2.- Definición del paradigma de investigación cualitativa.

Una vez identificado el paradigma de investigación cualitativa como nuestro objeto de interés, es posible pasar a la definición de este paradigma de investigación. A continuación ofrezco una serie de definiciones y, al final de las mismas, resumo los aspectos de interés para este libro:

- La Investigación Cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos **(Watson-Gegeo, 1982)**.
- La Investigación Cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio **(Pérez, 1998)**.

- La Investigación Cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico **(Taylor & Bogdan, 1987)**.
- La Investigación Cualitativa es en esencia un multimétodo, involucra un enfoque naturalista, interpretativo para sus objetos de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian cosas en sus escenarios naturales, intentan obtener el sentido de, o interpretar, los fenómenos en términos de los significados que las personas les asignan. La investigación cualitativa involucra el uso intencional y la obtención de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspección, historia de vida, entrevista, observación, lo histórico, interacciones y textos visuales– descritos como momentos rutinarios y problemáticos, y significativos en las vidas de los individuos **(Denzin & Lincoln, 1994)**.
- La investigación cualitativa es el estudio interpretativo de un tema o problema específico en el que el investigador es central para la obtención del sentido **(Banister, et al. 2004)**.

De estas definiciones es posible obtener los rasgos identitarios que debe cubrir una investigación realizada bajo el paradigma cualitativo.

- Hay un énfasis en la descripción y en la incorporación de la perspectiva de los propios sujetos (visión émica).

- Se reafirma el carácter dinámico y flexible del diseño metodológico, el cual se concreta en el mismo proceso del trabajo de campo (diseño metodológico flexible).
- Se producen datos descriptivos; estos datos tienen poco nivel de abstracción o inferencia, y están anclados necesariamente a lo empírico y al contexto en que se presentaron (indexicalidad).
- Se respetan los escenarios naturales y los significados construidos por los propios participantes; en algunos casos hasta los términos usados por los participantes son incorporados al informe de investigación (visión émica).
- Se reivindica la diversidad metodológica, instrumental y de tipos de información.

3.- Características del paradigma de investigación cualitativa.

A estos rasgos identitarios se le suelen agregar otras características. A continuación presento algunas de estas características que les han sido asignadas por diversos autores; las características las presento por bloques identificándolas con viñetas e intercalando comentarios entre ellas.

- Su objetivo es la comprensión de la acción social desde el marco de referencia de los actores (**Cook & Reichardt, 1986; Creswell, 1998; Hernández, et al. 2014; Katayama, 2014; Mella, 1998; Miles & Huberman, 1994; Ruiz, 1999; Taylor & Bogdan, 1987**).

- Todas las perspectivas son valiosas (**Taylor & Bogdan, 1987**).
- Presenta una perspectiva émica (**Hernández, et al. 2014; Pike, 1954; Restrepo, 2018**).

Estas tres características, sobre todo la primera y tercera, definen la esencia interpretativa y fenomenológica de la investigación cualitativa.

Esta perspectiva separa diametralmente a la investigación cualitativa de la cuantitativa. Los investigadores cuantitativos, influidos por el racionalismo crítico de **Popper (1991)**, en su lógica de construcción anteponen la teoría a la realidad (perspectiva etic); mientras que los investigadores cualitativos en la construcción in situ de su problema de investigación anteponen la realidad, vista desde la perspectiva interna de los participantes, a la teoría (perspectiva emic).

- Es inductiva en su proceder (**Báez, 2014; Creswell, 1998; Goetz & LeCompte, 1988; Mella, 1998; Plummer, 1983; Ruiz, 1999; Taylor & Bogdan, 1987**).
- Se centra en la construcción de teorías a partir de los datos (**Goetz & LeCompte, 1988**).
- Se orienta al descubrimiento de constructos analíticos o categorías (**Goetz & LeCompte, 1988**).

La perspectiva ética de la investigación cualitativa debe ir necesariamente acompañada de una lógica inductiva de construcción. En ese sentido, el investigador cualitativo parte de la realidad para construir los datos que organizará en constructos analíticos o categorías y a partir de ellas podrá, si así se requiere, formular un modelo teórico.

- El investigador suspende sus creencias y la situación se observa como si fuera la primera vez (**Taylor & Bogdan, 1987**).
- Sus métodos son humanistas (**Taylor & Bogdan, 1987**).
- Incorpora y acepta la subjetividad (**Cook & Reichardt, 1986; Goetz & LeCompte, 1988; Gummesson, 1991**).

La lógica de construcción inductiva, que debe seguir un investigador cualitativo, implica anteponer la realidad a la teoría; sin embargo, es necesario tener cuidado y al retirarnos de la teoría se debe evitar caer en la subjetividad del investigador, ya que ésta nos conduce ineludiblemente a una serie de sesgos que invalidan la credibilidad de la investigación.

Para evitar ese riesgo es menester que el investigador ponga entre paréntesis sus creencias y valores durante los momentos iniciales de la construcción del objeto de investigación. Vale la pena mencionar que esto se dice fácil pero no es sencillo

de hacerlo. La regla básica es privilegiar a los datos, y a la descripción de los mismos, sobre la interpretación o las inferencias.

Empero ahí no se agota nuestra previsión para evitar el riesgo de una subjetividad contaminante del proceso de investigación. En el transcurso de la investigación la subjetividad del investigador suele hacerse presente de una u otra manera, sin embargo, el investigador debe tener controles técnicos o procedimentales que eviten la preeminencia arbitraria de la subjetividad y permitan incrementar la credibilidad del proceso de investigación.

Se recomienda al investigador novato tener presente y prever, durante los primeros momentos de la investigación, los controles de calidad y rigurosidad utilizará durante la investigación. En la sección correspondiente de este libro, referida a los controles de calidad de la investigación cualitativa: “2.2.4.3.- Obtención y verificación de conclusiones”, hago algún recuento de algunos procedimientos que ayudarían en este sentido.

- Se encuentra cercano al mundo empírico (**Báez, 2014; Cook & Reichardt, 1986; Taylor & Bogdan, 1987**).
- Holística en su percepción (**Báez, 2014; Cook & Reichardt, 1986; Gehrig, & Palacios, 2014; Gummesson, 1991; Mella, 1998; Miles & Huberman, 1994; Schwandt, 1994; Ruiz, 1999; Taylor & Bogdan, 1987**).

- Naturalista por su orientación al entorno real (**Cook & Reichardt, 1986; Creswell, 1998; Hernández, et al. 2014; Taylor & Bogdan, 1987**).
- Todo escenario y persona son dignos de estudio (**Báez, 2014; Taylor & Bogdan, 1987**).

El hecho de no tener una teoría de manera previa a la incursión en el campo, y haber puesto entre paréntesis sus creencias y valores, permite al investigador cualitativo iniciar su trabajo de campo de una forma holística; centrando su atención inicialmente en el todo y dejando que la misma realidad in situ vaya estableciendo los acotamientos necesarios para la construcción del problema de investigación.

El principio básico detrás de esta característica es la focalización progresiva; la analogía de este proceso nos remite a una cámara de video, donde al principio hacemos una toma abierta observando el todo y conforme avanzamos en la observación vamos acercando con el zoom nuestra toma centrando la atención en partes específicas de ese todo (Figura 1).

- Se realiza mediante un contacto prolongado e intenso con el campo (**Miles & Huberman, 1994**).
- Flexible y abierta en su forma de captar la información (**Mella, 1998; Ruiz, 1999; Tinoco, et al. 2018**).

- Su lenguaje es conceptual y metafórico (Ruiz, 1999).

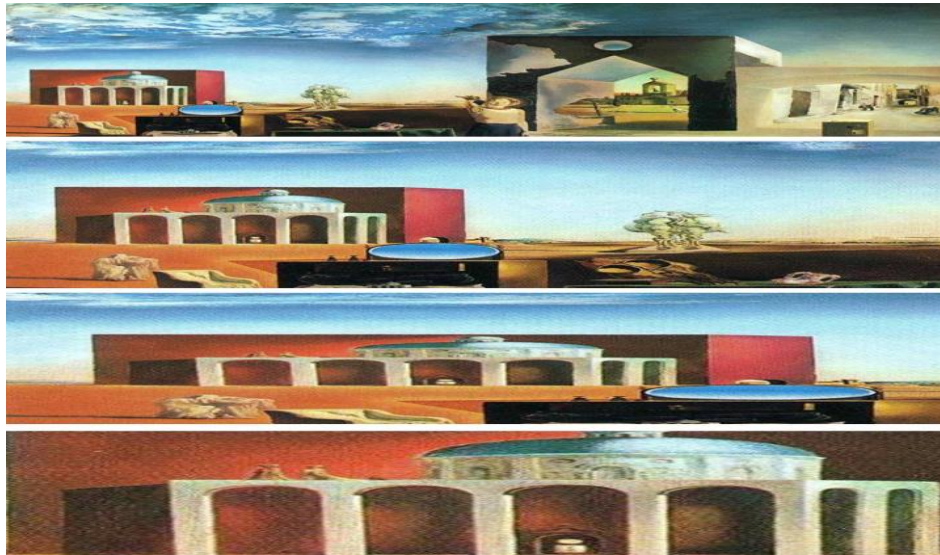


Figura 1.- Focalización progresiva

La construcción in situ del objeto de investigación obliga a que los pasos, las técnicas y los procedimientos utilizados por el investigador cualitativo sean altamente flexibles; la ruta metodológica que sigue un investigador cualitativo se define por la palabra adaptación.

Adaptación a: 1) los tiempos, 2) los participantes, 3) los escenarios, 4) las necesidades, 5) la disponibilidad, etc. En ese sentido, el diseño metodológico planeado inicialmente por el investigador solamente sirve para comenzar el trabajo de campo pero, en el transcurso del mismo, es necesario que se vayan haciendo los cambios y ajustes que se requieran.

Esta situación obliga a tener un contacto prolongado e intenso con el campo para superar la superficialidad de las primeras impresiones signadas por las imágenes inmediateistas y los contactos superficiales.

- El contexto adquiere relevancia para la interpretación (**Mella, 1998**).
- No es generalizable (**Cook & Reichardt, 1986; Ruiz, 1999**).
- Es un arte (**Taylor & Bogdan, 1987**).

Uno de los grandes aportes de la etnometodología a la investigación cualitativa es la indexicalidad. En ese sentido, es necesario reconocer que un comportamiento, un diálogo o una expresión, adquieren su pleno sentido en el contexto en el que se está produciendo.

El contexto puede ser geográfico, político, cultural, económico, histórico, situacional, lingüístico, conversacional, etc. Esta situación vuelve a los resultados de la investigación cualitativa esencialmente idiosincráticos por lo que no son susceptibles de generalizarse.

4.- La perspectiva interpretativa a partir de cinco características centrales (HI-F-EI).

Después de definir y revisar las características centrales de la investigación cualitativa estamos en condiciones de configurar y explicitar la perspectiva interpretativa, de interés para este libro, desde cinco características centrales:

- 1.- Holística.
- 2.- Inductiva.
- 3.- Flexible.
- 4.- Émica.
- 5.- Indexicable.

Las dos primeras características deben tomarse en cuenta, sobre todo, en el momento de la construcción del objeto de investigación. La tercera característica debe guiar, y estar presente, en el diseño metodológico; y las dos últimas características deben estar presentes como guía central en el análisis de la información.

Bajo esta perspectiva interpretativa el investigador debe:

- Realizar una incursión al campo de manera holística e inductiva para realizar la construcción del objeto de investigación. En este momento la teoría y las creencias y valores personales del investigador deben ser puestos entre paréntesis para no contaminar o acotar el objeto de investigación de manera apriorística.
- Seguir un procedimiento flexible en su trabajo de campo. Las técnicas, las muestras, los momentos y los procedimientos pueden cambiar durante el trabajo de campo y ajustarse a las necesidades y requerimientos del contexto y/o de los participantes, así como del propio investigador.
- Analizar la información tomando como base la perspectiva de los participantes (émica) y enmarcándola en el contexto correspondiente que le otorgue su pleno significado (indexicalidad). Una vez hecho esto se puede recurrir a los referentes teóricos para realizar el procedimiento denominado “triangulación teórica” lo que le otorgaría mayor credibilidad a los resultados de la investigación.

Con esta perspectiva establecemos una sana distancia de aquellos investigadores cualitativos que buscan incorporar la teoría desde las etapas iniciales (**Izacara, 2014; Izacara & Andrade, 2003; Quecedo & Castaño, 2002; Rodríguez et al. 1999; Vargas, 2007**); sea por congratularse con los investigadores cuantitativos o por considerar necesaria, bajo sus fundamentos epistemológicos, su inclusión.

CAPÍTULO DOS

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1.- Ex ante.

Uno de los grandes problemas en la metodología de la investigación, en lo general, y de la metodología de investigación cualitativa, en lo particular, es el uso impreciso de una parte de su terminología. En ese sentido, por poner algunos ejemplos, se puede mencionar que:

- **Jacob, (1987 y 1988, en Rodríguez et al. 1999)** denomina método al Interaccionismo Simbólico, mientras que **Colás (2000)** lo denomina enfoque.
- **Taylor y Bogdan (1987)** denominan método a la observación, mientras que **Colás (2000)** la denomina técnica.
- **Creswell (1998)** denomina tradición al estudio de casos, mientras que **Stake (1998)** lo denomina método.
- **Álvarez-Gayou (2005)** denomina marco referencial o enfoque a la etnografía, mientras que **Rodríguez, et al. (1999)** la denominan método.

En otro momento, y con referencia a la investigación cuantitativa, traté de establecer el fundamento teórico que subyace y explica, por lo menos parcialmente, esta diversidad de denominaciones (**Barraza, 2006**); sin embargo, esa discusión está fuera de los intereses del presente libro, por lo que en este apartado solamente me concretaré a tomar una posición al respecto y fundamentarla brevemente.

A la etnografía, el estudio de casos, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, etc. las denominaré en el presente libro como métodos, pero entendido éste en un sentido estratégico y no rígido, ya que dicha visión estratégica se encuentra en consonancia con el carácter flexible y artesanal del diseño de investigación cualitativo.

Para identificar el nivel que tienen estos métodos en la secuencia de concreción metodológica me permito hacer la siguiente propuesta:

- Paradigma.
- Método.
- Técnica .
- Instrumento.

Ejemplo:

- Paradigma: Cualitativo.

- Método: Etnografía.
- Técnica: La observación.
- Instrumento: el diario de campo, las fichas de campo o el registro anecdótico.

Una vez hecha esta distinción, se puede precisar que la propuesta metodológica del presente libro se centra en una visión general de la investigación cualitativa, pero puede ser fácilmente asimilable a los métodos de etnografía y estudio de casos. En concreto, la propuesta metodológica, del presente libro, puede ser aplicable en dos contextos situacionales diferentes:

- En los contextos académicos que han preferido obviar el tema de los métodos o tradiciones, y solamente recuperan la lógica general de la investigación cualitativa, esta propuesta puede ser aplicada sin mayores cambios.
- En los contextos puristas que pretenden seguir la lógica específica de cada método o tradición, y hacen claras distinciones entre uno y otro, esta propuesta puede ser aplicada a la etnografía y al estudio de caso, principalmente. Su uso en métodos diferentes dependerá de las tradiciones particulares que se sigan.

2.- El proceso de investigación.

Una vez hecha esta acotación procederemos a abordar el proceso de investigación cualitativa identificando dos etapas de trabajo: a) Construcción provisional del objeto de investigación: el trabajo previo a la entrada al campo, y b) Recolección y análisis de la información: el trabajo de campo. A continuación se abordarán cada una de estas etapas.

2.1.- Construcción provisional del objeto de investigación: el trabajo previo a la entrada al campo.

La primera etapa, que denomino “construcción provisional del objeto de investigación”, comprende el trabajo que se realiza antes del ingreso al campo. Se considera que la construcción que se realiza en este momento del objeto de investigación es provisional, ya que las preguntas formuladas sirven solamente de indicadores provisionales, cual pretexto inicial, para ingresar al campo y empezar la indagación empírica. En palabras de **Hammersley y Atkinson (1994)** “los contactos iniciales pueden transformar por completo los planes de investigación” (p. 76).

Al recolectar la información y avanzar en el conocimiento del contexto, de los actores y de la situación, se observa que de manera natural se empiezan a ajustar

o modificar las preguntas de investigación. Modificaciones que continuarán hasta el cierre del trabajo de campo, en ese momento se considera que se tiene la construcción definitiva del objeto de investigación y por ende las preguntas finales de la investigación.

Esta etapa comprende dos momentos: a) la formulación de las preguntas de investigación iniciales y b) el prediseño metodológico.

2.1.1.- Formulación inicial de las preguntas de investigación.

En el caso de la construcción del problema de investigación, y más allá del contexto discursivo que se genere al respecto, el punto central es la formulación de las preguntas de investigación. Para formular las preguntas de investigación los metodólogos recomiendan diferentes estrategias, formas o procedimientos para construirlas; la revisión hecha al respecto me permite identificar cinco estrategias:

- Construcción empírica a partir de la base experiencial del investigador y apoyándose, en algunas ocasiones, en recursos lógicos para su organización y clarificación.
- Construcción informada por un estado del arte que define las líneas y temas de investigación prevaletentes en el campo de estudio.
- Construcción informada teóricamente.

- Construcción empírica situacional a partir de la selección de un tema y una inmersión exploratoria en el contexto de la investigación.
- Construcción orientada por el método de investigación.

De estas cinco estrategias son dos las que se encuentran en consonancia con la perspectiva adoptada en el presente libro: la empírica autorreferencial y la empírica situacional. Estas dos estrategias permiten seguir conservando el carácter holístico e inductivo de la construcción del objeto de investigación.

a) Estrategia empírica autorreferencial.

Esta estrategia consiste en la formulación de preguntas de investigación por parte del investigador, sin hacer ninguna consulta teórica y a partir de su propia experiencia y conocimiento previo. Se sugiere el siguiente proceso:

- Seleccionar el tema de investigación. Recordemos que el tema es abierto, general e impreciso y solo indica el interés del investigador.
- Una vez que se tiene el tema se escriben todas las preguntas que se le vengan a la mente al investigador sobre ese tema. La idea es escribirlas tal como aparecen sin que medie proceso de análisis de por medio. Esto es importante por que cuando el investigador empieza a formular preguntas, e intenta analizarlas al mismo tiempo, se pone candados y límites que

construyen su libertad de problematizar el tema. Es recomendable un mínimo de 15 preguntas.

- Una vez formuladas las preguntas el investigador debe agruparlas haciendo una clasificación de las mismas en función del subtema que aborden.
- Una vez hecha esta clasificación el investigador podrá observar las diferentes dimensiones conceptuales o ámbitos empíricos a los que remite cada grupo de preguntas. Con ese conocimiento está en condiciones de elegir un solo grupo y por lo tanto esas serían sus preguntas de investigación iniciales o provisionales.
- Para concluir el investigador debe hacer una revisión de esas preguntas y verificar que cubran los requisitos para su adecuada formulación. En caso contrario hay que hacer las modificaciones requeridas.

Requisitos para la formulación de preguntas: un breve interludio.

Para formular de manera adecuada las preguntas se deben de tener en consideración estos cuatro requisitos:

- *Evitar preguntas que su respuesta sea un si o un no.*
- *Evitar preguntas de carácter informativo.*
- *Evitar preguntas de carácter evaluativo (salvo que el estudio sea evaluativo).*
- *Las preguntas deben de poseer un nivel de concreción medio.*

Algunos ejemplos pueden servir para ejemplificar la adecuada formulación de las preguntas de investigación.

Forma incorrecta	Forma correcta
1.- <i>¿Hace uso de los recursos didácticos el docente?</i>	<i>¿Cuál es el uso que hace el docente de los recursos didácticos en el trabajo que desarrolla en el aula?</i>
2.- <i>¿Qué es la integración educativa?</i>	<i>¿Cómo conceptualizan los docentes la integración educativa?</i>
3.- <i>¿Qué tan pertinente es la forma de evaluar de los maestros?</i>	<i>¿Cómo evalúan los docentes los contenidos matemáticos?</i>

4.- ¿Cuál es la calidad de la atención psicológica brindada a los niños con necesidades educativas especiales?

¿Qué tipos de orientación realiza el psicólogo para coadyuvar a la atención de los niños con necesidades educativas especiales?

En la pregunta número uno se puede observar que se formula una pregunta que se puede responder con un sí o un no. Esta es una forma incorrecta de formular preguntas de investigación ya que reduce todo el proceso de investigación a la identificación de la presencia o ausencia de algo y ese es el nivel de medición más burdo y simple que existe. Para solucionarlo es necesario utilizar las palabras preguntas ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Con qué?

En la pregunta número dos se observa una pregunta informativa. Cuando una pregunta se plantea en estos términos la investigación no tiene necesidad de ser, ya que se puede recurrir a algún libro, o cualquier otro texto, y ahí encontraremos la respuesta. Para solucionarlo es necesario agregar un contexto y actor específico ya que esto ayuda a remitirlo a lo empírico y alejarlo de lo exclusivamente teórico o conceptual.

En la pregunta número tres se muestra una pregunta de carácter evaluativo. Cuando al formular una pregunta se utilizan adjetivos calificativos como adecuado, pertinente, eficaz, eficiente, relevante, etc. estamos formulando una pregunta evaluativa para una investigación de corte evaluativo y el adjetivo es el criterio de evaluación que se utilizará. Para solucionarlo evite este tipo de adjetivos en la redacción de la pregunta.

En la cuarta pregunta se observa como se utiliza un término con alto nivel de abstracción (calidad) y otro con un mediano nivel de abstracción (atención psicológica) lo que es erróneo ya que lo adecuado es usar términos concretos con un referente empírico y observacional inmediato. Para solucionarlo haga referencia a procesos, procedimientos, formas de trabajo, rasgos de carácter, etc. que sean susceptibles de ser observados sin requerir mayores explicaciones o aclaraciones al respecto.

En síntesis: a) si utilizamos las palabras preguntas ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Con qué? b) agregamos un contexto y actor específico, c) evitamos usar adjetivos calificativos en su redacción, y d) utilizamos términos que hagan referencia a procesos, procedimientos, formas de trabajo, rasgos de carácter, etc. que sean susceptibles de ser observados sin requerir mayores explicaciones o aclaraciones al respecto, estaremos haciendo una buena formulación de preguntas de investigación.

b) La estrategia empírico situacional

Esta estrategia consiste en la formulación de preguntas de investigación por parte del investigador a partir de una primera inmersión en el campo (Ruiz, 1999). Para esto se sugieren los siguientes pasos:

- Seleccionar el tema de investigación. Precisar el contexto de interés y los actores involucrados.
- Se ingresa al campo de trabajo y se realiza: a) una observación exploratoria; se recomienda un mínimo de tres sesiones de observación, o b) una entrevista no estructurada a uno o dos de los actores involucrados. El campo y los actores deben de ser de un contexto similar al de nuestro interés.
- Se analiza la información recolectada y se construyen unidades de análisis de carácter temático, como si fueran categorías provisionales.
- A partir de cada una de esas unidades de análisis el investigador formula una pregunta de investigación cuidando los requisitos ya mencionados anteriormente.

Una vez que se tienen las preguntas de investigación se insertan en un contexto discursivo que las contextualiza, siendo de preferencia este contexto de carácter empírico o situacional. Con esto se tiene definición del problema y se pasa al siguiente momento que es el prediseño metodológico.

Seis pasos para redactar las preguntas de investigación bajo el paradigma cualitativo. Un breve interludio.

1. *Utiliza para iniciar las palabras pregunta ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Con qué? (esto ayuda a mantener el carácter descriptivo inicial del estudio).*
2. *Evita iniciar con las palabras preguntas Por qué? o Para qué? Ya que remiten a relaciones causales que están fuera de un estudio cualitativo de corte descriptivo.*

3. *Evita relacionar dos o más temas o subtemas; por ejemplo ¿Cómo influye la práctica docente en el clima del aula? Recordemos que la búsqueda de relaciones es propio del paradigma cuantitativo no del cualitativo, por lo menos en su indagación inicial.*
 4. *Enuncia el tema de interés. Por ejemplo: ¿Qué recursos didácticos ...*
 5. *Identifica al sujeto o agente o actor involucrado. Por ejemplo: ¿Qué recursos didácticos utiliza el docente de educación primaria ...*
 6. *Especifica las condiciones o circunstancias en que se desea indagar. Por ejemplo: ¿Qué recursos didácticos utiliza el docente de educación primaria cuando trabaja en la asignatura de Historia?*
-

2.1.2.- Prediseño metodológico.

El segundo momento de esta primer etapa es el prediseño metodológico o diseño metodológico provisional. Para esta etapa se recomienda precisar seis aspectos:

1. Preguntas de investigación.
2. Sujetos, agentes o actores involucrados en la pregunta y que serían las fuentes de información, sea por que observemos sus comportamientos o los interroguemos sobre el subtema al que remite la pregunta de investigación; por ejemplo: docentes, alumnos, padres de familia, etc.
3. Espacio o lugar donde se tendría que desarrollar la observación o realizar la técnica interrogativa; por ejemplo: el aula escolar, el patio cívico, la biblioteca, etc.
4. Contexto situacional en el que se realizaría la observación o se realizaría la técnica interrogativa; por ejemplo: durante la clase de matemáticas, en una reunión colegiada, a la hora del receso, etc.
5. Técnica a utilizar para recolectar la información; por ejemplo: observación participante, entrevista focal, grupo de discusión, etc.

6. Instrumento (en caso de las técnicas semiestructuradas) o recurso (en caso de las técnicas no estructuradas) a utilizar para recolectar la información; por ejemplo: guía del moderador, diario de campo, cédula de entrevista, etc.

Los puntos del dos al seis se precisan por cada pregunta de investigación. En algunas ocasiones una técnica, instrumento, lugar, sujetos o contexto situacional pueden ser repetido en función de lo que requiere la pregunta de investigación respectiva.

Los puntos dos, tres y cuatro indican el primer muestreo de personas, escenarios y situaciones realizados por el investigador en el entendido de que durante el transcurso de la recolección de la información pueden cambiar, modificarse o agregarse otros elementos muestrales.

Una vez precisados estos aspectos se pueden redactar dando lugar al proyecto inicial para el trabajo a desarrollar. En caso de no requerir elaborar un proyecto esto se puede presentar de manera sintética en un cuadro con sus respectivas seis columnas. El cuadro contemplaría una fila para cada pregunta de investigación.

Elementos de un proyecto de investigación cualitativa: un breve interludio.

En lo personal coincido con Taylor y Bogdan (1987) de que un estudio cualitativo desarrollado desde una perspectiva fenomenológica, interpretativa o constructivista no requiere la elaboración de un proyecto, sin embargo en diversos contextos institucionales lo establecen como requisito para iniciar una investigación por lo que me voy a permitir esbozar los elementos que debería tener un proyecto de investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa.

Título: *Se enuncia tomando en cuenta el tema y el contexto que se va a estudiar. Recordemos que éste tiene un carácter provisional y normalmente es cambiado o precisado al cerrar el trabajo de campo y realizar la construcción definitiva del objeto de investigación.*

Construcción del objeto de investigación: *en este apartado se precisan cuatro puntos: 1) se enuncia el tema de investigación mediante una argumentación que siga una lógica deductiva que vaya de lo general a lo particular (lógica del embudo), 2) una vez enunciado el tema se inserta en un contexto discursivo que lo contextualiza, siendo de preferencia este contexto de carácter empírico o situacional, 3) una vez contextualizado el tema se formulan las preguntas de investigación indicando que serán las guías provisionales de la indagación empírica, y 4) se formulan los objetivos de la investigación a partir de las preguntas enunciadas en el punto anterior.*

Método: *en este apartado se redactan cinco apartados: 1) se establece el paradigma de investigación a utilizar y sus principales características, 2) se precisa el método de investigación que se va a utilizar y se describen sus etapas, 3) se describe el contexto geográfico e institucional donde se va a realizar la investigación, 4) se enuncia el muestreo realizado de personas, escenarios y situaciones que se indagan como foco de atención inicial, y 5) se plantean las técnicas e instrumentos de investigación que se utilizarán para la recolección de la información.*

Estos serían los elementos estructurales que debe contener el proyecto de investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa. Obviamente se integran los elementos complementarios como lo son la portada, índice, referencias, cronograma, anexos, etc.

2.2.- Recolección y análisis de la información: trabajo de campo.

El trabajo de campo es la fase del proceso investigativo donde se realiza la recolección de la información requerida para responder a las preguntas de investigación (**Restrepo, 2018**); esta etapa comprende cuatro momentos: a) la

negociación de acceso, b) el vagabundeo y el establecimiento del rapport, c) la recolección y el análisis de la información, y d) la retirada del campo.

2. 2. 1.- La negociación de acceso.

Para iniciar la investigación es necesario negociar el acceso con la autoridad que tiene la facultad de permitirnos el acceso al lugar elegido; en la jerga cualitativa se le denomina el portero o el dueño social de la información (**Hammersley & Atkinson, 1994; Taylor & Bogdan, 1987**).

La negociación de acceso tiene dos componentes a tomar en cuenta: uno administrativo y otro intersubjetivo. En el administrativo hay que elaborar y entregar los oficios a las personas correspondientes donde se solicite de manera formal el acceso al lugar para iniciar la investigación; en el intersubjetivo es necesario crear un rapport inicial con la autoridad para darle la seguridad de que la investigación se realizará con profesionalismo e intentando ser lo menos intrusivos posible para no afectar a los participantes.

El componente intersubjetivo no solo se realiza inicialmente sino que está presente durante todo el proceso de recogida de la información (**Hammersley & Atkinson, 1994**) ya que de manera recurrente hay que estar negociando explícita

o implícitamente con los participantes para que nos permitan acceso a ciertos lugares, escenarios o tipos de información.

Una vez obtenido el permiso para acceder al lugar la primera tarea es negociar con los involucrados su participación; en este momento es cuando se negocia el consentimiento informado, entendiendo por este “el proceso en el que una persona acepta participar en una investigación conociendo los riesgos, beneficios, consecuencias, o complicaciones que se puedan presentar” (**Cancino et al. 2019, p. 4**).

En el desarrollo de este proceso se debe tomar en cuenta el siguiente decálogo de principios:

- 1.- Cada participante debe recibir información adecuada acerca de los objetivos, método, técnicas, fuentes de financiamiento, posibles conflictos de intereses, afiliaciones institucionales del investigador y cualquier otro aspecto pertinente de la investigación (**Asociación Médica Mundial, 2013**).
- 2.- El investigador debe informar cabalmente al participante los aspectos y características de cada una de las etapas de la investigación.
- 3.- El investigador debe pedir el consentimiento informado para la recolección, análisis, almacenamiento y reutilización de la información, así como para la grabación de voces e imágenes.

- 4.- El participante debe ser informado del derecho de participar o no en la investigación y del derecho a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalias.
- 5.- Se debe brindar la oportunidad a los participantes de hacer preguntas y recibir respuestas en el momento de solicitar el consentimiento informado.
- 6.- Los investigadores deben brindar oportunidades para que los participantes durante la investigación obtengan información apropiada sobre la naturaleza, los resultados y las conclusiones de la investigación.
- 7.- Durante el curso de la investigación el participante debe tener libertad para poner fin a su participación en la investigación si así lo considera conveniente (**Cancino et al. 2019**).
- 8.- Si el participante está vinculado al investigador por una relación de dependencia o si se corre el riesgo de consentir bajo presión, el consentimiento informado debe ser solicitado por una persona que nada tenga que ver con aquella relación; así mismo, se deben tomar medidas para proteger a los participantes de las consecuencias adversas que se pudieran generar por rechazar o retirarse de la participación.
- 9.- Cuando el participante sea incapaz física, mental o legalmente de dar su consentimiento informado, el investigador debe pedir el consentimiento informado del representante legal.
- 10.- Se debe tomar en consideración la forma y el contexto en que se transmita la información para apoyar la comprensión de la misma por los participantes.

Para obtener el consentimiento informado el investigador se reúne con los participantes en un momento abierto y en un espacio cerrado; en ese momento el investigador ofrece la siguiente información a los participantes: a) el tema que se va a investigar, b) el método que se va a utilizar, c) las etapas de trabajo, d) técnicas que se utilizarán para recolectar la información, e) potencial impacto del desarrollo de la investigación, f) procedimientos para el almacenamiento de la información, g) potencial reutilización de la información, h) uso y almacenamiento de grabaciones e imágenes, y i) posible conflicto de interés.

De manera particular, y además muy explícita, el investigador aclara al participante su derecho de participar o no en la investigación y su derecho a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalias.

Una vez ofrecida esta información el investigador crea un momento para que el participante realice preguntas o plantee dudas que tenga sobre la investigación. Cuando ya se hayan respondido todas las dudas o inquietudes planteadas por los participantes se procede a la firma del consentimiento informado.

Como complemento al consentimiento informado firmado en este momento es necesario que durante el transcurso de la investigación se abran dos espacios para responder preguntas y confirmar el deseo de seguir participando; así mismo es recomendable que una vez terminada la investigación se ofrezca una

devolución de la información generada a los participantes (Hammersley & Atkinson, 1994).

Modelo de carta de consentimiento informado: un breve interludio.

Nombre y logo o logotipo de la institución de adscripción del investigador.

Consentimiento Informado para participar en el proceso de investigación del tema:

Datos generales:

Investigador Responsable:

Participante (s): _____

Institución donde se realizará la investigación: _____

A continuación se le presenta un breve resumen del proceso metodológico que se pretende realizar y al cual se le está invitando a participar:

Datos del resumen:

Tema: _____

Método que se utilizará: _____

Etapas de trabajo: _____

Técnicas que se utilizarán para recolectar la información: _____

Potencial impacto del desarrollo de la investigación: _____

Procedimientos que se utilizarán para el almacenamiento de la información: _____

Potencial reutilización o difusión de la información generada: _____

A continuación se ofrecen una serie de aclaraciones sobre su participación el proceso de investigación:

Aclaraciones:

1.- Su decisión de participar en el desarrollo de esta investigación es completamente voluntaria.

2.- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.

3.- Si decide participar en el desarrollo de esta investigación puede retirarse en el momento que lo desee, informando al investigador su decisión que será respetada.

4.- No tendrá que hacer gasto alguno durante el trabajo a desarrollar y no recibirá pago por su participación.

5.- En el transcurso de la investigación usted podrá solicitar información actualizada sobre el trabajo desarrollado.

6.- Los datos personales del participante y la institución serán manejados con absoluta confidencialidad y de manera anónima.

Yo, (nombre del participante) he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos de esta investigación pueden ser publicados o difundidos con

finés académicos. Convengo de manera voluntaria en participar en esta investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta carta de consentimiento.

Una vez que se ha analizado la información proporcionada y que las dudas se han resuelto mediante una sesión de preguntas y respuestas, firmo el presente documento dando mi consentimiento informado para participar en esta investigación.

Fecha: _____

Firma del participante: _____

2.2.2.- El vagabundeo y el establecimiento del rapport.

La forma en que se realice la inmersión inicial en el campo puede facilitar o dificultar el acceso a las fuentes de información, por lo que la primera tarea recomendable para el investigador es el vagabundeo (**Goetz & LeCompte, 1988; Quecedo & Castaño, 2002**); esta actividad consiste en deambular por el contexto, acceder a los diferentes escenarios y entablar contacto iniciales con los participantes pero todavía sin la intencionalidad explícita de obtener información directamente relacionada con su objeto de investigación. En este momento es cuando se debe de aprovechar para negociar intersubjetivamente el rol del investigador, que puede ir desde la marginalidad a la participación total.

El vagabundeo por el campo permite identificar a los informantes clave y reconocer el uso del tiempo que realizan y los acontecimientos diarios en los que se ven involucrados. Los informantes clave son las personas que están bien informadas, son accesibles y pueden proveer información pertinente para el desarrollo de la investigación (**Gilchrist, 1992, citado por Creswell, 1998**).

Estas primeras acciones harán posible que en el transcurso de la investigación se tomen decisiones muestrales más adecuadas, sean éstas de participantes, escenarios, tiempos o lugares; así mismo facilitan la aplicación de medios más formales de recolección de datos, como son las diferentes técnicas interrogativas o el análisis de documentos.

De igual manera se inicia la recolección de la información sobre el contexto o contextos de la investigación que posteriormente nos servirán en la etapa del análisis de la información.

Para el buen desarrollo de esta etapa es también necesario que el investigador asuma las prácticas y costumbres presentes en el contexto para poder interactuar adecuadamente con los participantes; esto sin lugar a dudas coadyuvaría al logro del rapport (**Taylor & Bogdan, 1987**).

El rapport es el proceso a través del cual el investigador genera un ambiente de confianza y cotidianeidad con los participantes de tal manera que su rol intrusivo se empieza a desdibujar y se le considera parte del contexto; la sinceridad con que actúe el investigador le permitirá ir más allá de las fachadas o imágenes públicas y conocer verdaderamente a los participantes y, sobre todo, sus prácticas y costumbres auténticas.

Para el adecuado establecimiento del rapport **Taylor & Bogdan (1987)** ofrecen una serie de sugerencias a tomar en cuenta:

- Acomodarse a la rutina y respetar la forma en que hacen las cosas los participantes.
- Aprovechar los intercambios casuales para evidenciar lo que el investigador tiene en común con los participantes.
- Ser servicial con los participantes y ayudar en la medida de lo posible cada vez que se pueda y/o requiera.
- Mostrar un genuino interés por lo que realizan los participantes y lo que sucede en ese contexto en particular.
- Prudente en sus comentarios y reservado con la información que se le proporcione.

El éxito del vagabundeo se reflejará en la adecuada selección muestral de participantes, escenarios, lugares y momentos, además del correcto establecimiento del rapport; y el éxito del rapport se reflejará en la profundidad con que se puedan conocer las prácticas, valores y creencias de los participantes.

No obstante, no haber un estándar sobre el tiempo que se requiere para realizar de manera adecuada esta etapa, la experiencia del autor de este libro le permite

considerar un mínimo de cinco visitas a campo enfocadas exclusivamente en el vagabundeo y el establecimiento del rapport.

2.2.3.- La recolección de la información.

Para la recolección de la información el investigador cuenta con un conjunto de técnicas que pueden ser clasificadas en dos rubros: no estructuradas y semiestructuradas.

Las técnicas no estructuradas no se planean con anticipación y no tienen una estructura base de categorías determinadas de manera apriorística; en sentido estricto no existe la necesidad de construir los instrumentos de investigación.

Los aspectos específicos de indagación, y las categorías asociadas a los mismos, se van construyendo de manera progresiva en la misma aplicación de la técnica

Entre las técnicas no estructuradas se pueden mencionar a la observación participante con diario de campo, la entrevista en profundidad, el grupo de discusión, las narrativas y el análisis de documentos.

Las técnicas semiestructuradas implican el diseño previo de un instrumento para la recolección de la información. Este diseño previo se realiza a partir de una estructura categorial definida apriorísticamente.

Entre las técnicas semiestructuradas se pueden mencionar a la observación participante con prontuario o guía de observación, la entrevista focalizada, el grupo focal y el análisis de documentos a partir de una guía de análisis.

Las fuentes para construir un instrumento semiestructurado: un breve interludio.

Cuando se tiene que diseñar un instrumento semiestructurado, y por ende establecer categorías previas a la inmersión al campo, se puede recurrir a tres fuentes diferentes: 1.- categorías provisionales construidas previamente mediante una técnica no estructurada que haya aplicado el propio investigador, 2.- categorías provisionales construidas previamente e informadas teóricamente, y 3.- categorías provisionales construidas previamente a partir de la intencionalidad investigativa del propio investigador.

En el primer caso el investigador puede, p. ej. realizar una entrevista exploratoria a profundidad a uno de los participantes; posteriormente analiza la información brindada y construye unas categorías provisionales; y finalmente tomando como ejes temáticos las categorías construidas formula una serie de preguntas que darán lugar a la guía de la entrevista focalizada o a la guía del moderador del grupo focal.

En el segundo caso el investigador rastrea en sus propios referentes teóricos los conceptos principales que se encuentran involucrados en el tema de su interés; una vez seleccionados esos conceptos y en consonancia con ellos se procede a formular las preguntas indicativas del prontuario (guía de observación) o las preguntas que darán lugar a la guía de la entrevista focalizada o a la guía del moderador del grupo focal.

En el tercer caso el investigador parte de su intencionalidad investigativa y para esto realiza una dimensionalización temática (estructura de temas y subtemas involucrados en su tema de interés); una vez elaborada la lista de temas y subtemas el investigador selecciona entre cinco y siete de ellos, que tengan un especial interés para él; con esos temas y/o subtemas procede a formular las preguntas indicativas del prontuario (guía de observación) o las preguntas que darán lugar a la guía de la entrevista focalizada o a la guía del moderador del grupo focal.

En congruencia con la perspectiva interpretativa defendida en este libro se consideran más adecuadas la primera y tercera opción. Y particularmente se considera más

2.2.3.1.- La observación participante no estructurada.

La observación participante no estructurada es aquella en la que el investigador/observador participa y se involucra de manera activa dentro del grupo que está estudiando (**Campoy & Gomes, 2015**); su participación se puede concretar en diferentes actividades que pueden estar directamente relacionadas con su investigación, por ejemplo: cuidar al grupo de alumnos mientras sale el docente a la dirección y siendo mi objeto de investigación la disciplina en el aula escolar, o no relacionarse propiamente con su investigación, por ejemplo: participar en el comité organizador de la fiesta decembrina siendo mi objeto de investigación la disciplina en el aula escolar.

En una situación ideal el investigador puede llegar a identificarse plenamente con el grupo de tal manera que el mismo grupo llegue a considerarlo un miembro más del grupo, empero en todo momento es menester que el investigador no pierda la perspectiva de su rol como investigador ya que hay que evitar convertirse en nativo y abandonar el rol que se tiene (**Woods, 1987**).

En este tipo de observación se parte de dos premisas: a) la persona que observa es el instrumento básico para la recogida de la información, y b) la persona que

observa mantiene algún tipo de relación e interacción social con los sujetos y el ambiente observado.

La primera premisa recuerda y enfatiza el hecho de que no hay prácticas o procesos metodológicos establecidos de manera a priori que podamos seguir como receta o como pautas estandarizadas; mientras que la segunda premisa conduce a reconocer que nuestra inmersión en el campo nos pone en una situación social donde las relaciones con los demás pueden llegar a estar cargadas de componentes psicológicos, organizacionales y hasta políticos que pueden facilitar o dificultar la relación.

No obstante, no haber pautas de indagación estructuradas ni categorías prefijadas, autores como **LeCompte y Preissle (1993, citados por Goetz & LeCompte, 1988, pp. 128-129)** ofrecen una serie de preguntas indicativas de carácter general que pueden ser utilizadas como referentes iniciales para la primera etapa de la observación:

1.- *¿Quién?:*

¿Quién está en el grupo o escena? ¿Cuántas personas hay y qué características relevantes las distinguen?

2.- *¿Qué?:*

¿Qué está pasando aquí? ¿Qué hacen o dicen las personas del grupo?

- a) ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son irregulares? ¿En qué eventos, actividades o rutinas se involucran? ¿Qué recursos se usan en estas actividades? ¿Cómo se organizan las actividades, cómo las llaman, las explican o las justifican?
- b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo unas con otras? ¿Cómo es esta participación e interacción? ¿Cómo se relacionan unas con otras? ¿Quién toma las decisiones, qué decisiones y a quién afectan? ¿Cómo se organizan las personas para las interacciones?
- c) ¿Cuál es el contenido de las conversaciones de los participantes? ¿Qué temas son comunes y cuáles son raros? ¿Qué historias, anécdotas y asuntos intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias revela el contenido de sus conversaciones? ¿Qué formato siguen las conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

3.- ¿Dónde?:

¿Dónde está ubicado el grupo o la escena? ¿Qué ambiente o situación física forman el contexto? ¿Cómo está ubicado el grupo en el espacio y cómo usa éste y los objetos físicos?

4.- ¿Cuándo?:

¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Qué tan frecuentes son estos encuentros y cuánto duran? ¿Cómo conceptualiza, usa y distribuye el tiempo el grupo? ¿Cómo ven el pasado, el presente y el futuro?

5.- ¿Cómo?:

¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, ya sea desde el punto de vista de los participantes o desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo se originan los cambios y cómo se manejan? ¿Cómo se organizan los elementos identificados? ¿Qué reglas, normas o costumbres gobiernan esta organización social? ¿Cómo se conceptualiza y distribuye el poder? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?

6.- ¿Por qué?

¿Por qué opera el grupo como lo hace? ¿Qué significado atribuyen los participantes a lo que hacen? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué objetivos se articulan dentro del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y formas de ver el mundo se encuentran en el grupo?

Particularmente, y sin demeritar la propuesta mencionada previamente, propongo los siguientes cinco cuestionamientos como preguntas indicativas para las primeras observaciones que realice el investigador: 1.- ¿Qué está pasando aquí?

2.- ¿Qué hacen o dicen las personas del grupo? 3.- ¿Dónde está ubicado el grupo o la escena? 4.- ¿Qué reglas, normas o costumbres gobiernan esta organización social? y 5.- ¿Qué significado atribuyen los participantes a lo que hacen? Con estas cinco preguntas se puede iniciar la observación participante no estructurada que permita una descripción holística y respete el principio de focalización progresiva en congruencia con la perspectiva interpretativa que se sostiene en este libro.

En este punto es necesario enfatizar que procesualmente se parte de una observación holística, que intenta observar y registrar casi todo, a una observación enfocada, que intenta centrar su atención en aspectos específicos (categorías provisionales) derivados de la propia observación descriptiva o dirigidos por las visiones que tienen los propios participantes. A esto agregaríamos la observación selectiva en ciertos casos donde el investigador/observador se centra en determinadas actividades o situaciones que son de su interés para contrastar alguno de los supuestos generados durante el análisis de la información (ver apartado del muestreo teórico).

Para desarrollar la observación hay que tener en cuenta los siguientes lineamientos:

- Ser descriptivo al registrar lo observado en el diario de campo; en ese sentido hay que evitar el discurso evaluativo (uso de adjetivos calificativos como adecuado, relevante, importante, etc.) y prescriptivo (el deber ser).

- Usar citas textuales que representen a los participantes en sus propias palabras y términos; a este respecto es menester recordar que no solo se registran los comportamientos de las personas, sino también sus diálogos o expresiones.
- Seleccionar a los informantes claves y usarlos con cuidado (**Patton, 1980**); en este punto es necesario recordar que las vivencias y experiencias del informante clave, a pesar de la riqueza de información que puede proporcionar, muestran su perspectiva personal que puede ser limitada o sesgada.
- Separar claramente la descripción de la interpretación y del juicio propio; es necesario insistir en el carácter descriptivo del registro. Lo interpretativo puede registrarse en otra columna o en notas de campo aparte.
- Si se considera necesario se pueden incluir las experiencias y los sentimientos propios del investigador, pero también separados del registro descriptivo que se realiza; en su momento esta información puede llegar a ser de utilidad.

El principal instrumento para la recolección de la información es el diario de campo; este instrumento se conforma por las notas que regular o diariamente escribe el investigador durante su estancia en el campo (**Restrepo, 2018**).

Un modelo adecuado para el diario de campo lo proporciona **Bertely (2002)**; esta autora separa cada hoja de su diario en dos columnas, la primera, ubicada en el lado izquierdo, ocupa aproximadamente $\frac{3}{4}$ partes de la hoja, mientras que la segunda columna, ubicada del lado derecho, ocupa aproximadamente $\frac{1}{4}$ parte de la hoja.

En la primera columna el investigador realiza la descripción de lo observado evitando ser demasiado sintético o realizar juicios de valor, mientras que en la segunda columna el investigador anota: a) las dudas que le vayan surgiendo durante la observación, b) las inferencias o conjeturas que se generen a partir de lo observado, y c) las primeras categorías empíricas de carácter provisional que emerjan de los datos.

2.2.3.2.- La entrevista no estructurada.

La entrevista cualitativa no estructurada, también llamada entrevista en profundidad, es un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes/entrevistados (**Taylor & Bogdan, 1987**). En este encuentro el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes/entrevistados y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.

En este tipo de entrevistas las preguntas y su orden no están prefijados, las preguntas son de carácter abierto y al no haber respuestas prefijadas el entrevistado tiene que armar su discurso para construir la respuesta; en relación a su diseño son altamente flexibles por lo que permiten mayor adaptación a las necesidades de la propia indagación y a las características de los sujetos entrevistados (**Del Rincón et al. 1995**).

De acuerdo con **Campoy y Gomes (2015)** las principales características de la entrevista cualitativa son las siguientes:

- Pretende comprender lo que sucede en un lugar y momento determinado y con un grupo de personas en particular, más que explicar causalmente lo que sucede.
- El entrevistador adopta la actitud de “oyente interesado” ya que parte de la premisa de que no hay respuestas más correctas o valiosas que otras y todas son de interés para la investigación.
- La indagación, más que ser horizontal y superficial al explorar varios temas, se realiza de manera vertical o a profundidad por lo que se exploran solamente uno o dos temas pero de manera detallada y exhaustiva.
- El hecho de llevar una o pocas preguntas definidas previamente y que éstas no tengan categorías de respuesta prefijadas permite obtener el máximo de flexibilidad al explorar el tema de interés para el investigador.

- Su formato no estructurado permite integrar nuevos temas y preguntas a la entrevista a partir de las mismas respuestas emitidas por el entrevistado.
- Más que respuestas específicas se busca generar un discurso en el entrevistado con el objetivo de que proporcione sin cortapisa sus vivencias, creencias, valores sobre el tema a indagar.
- Las preguntas son abiertas con relación a su formulación (no tienen categorías prefijadas de respuestas) pero también en relación a su potencial respuesta (se pueden generar múltiples discursos en función de la experiencia y vivencias del entrevistado).

La entrevista en profundidad no requiere un guion o cédula de entrevista previa; solamente se requieren una, dos o máximo tres preguntas o temas para iniciar la entrevista con el entrevistado. Estas preguntas se suelen denominar lanzaderas, desencadenantes o generadoras ya que su carácter totalmente abierto en su formulación y en su potencial respuesta tienen por objetivo generar el discurso del entrevistado y no respuestas específicas.

En su aplicación la idea es proyectar la entrevista con un sentido telescópico: a) se parte de lo general y se continúa con lo particular, b) se parte de lo sencillo para orientarse a lo complejo, y c) se parte de lo temático o impersonal para adentrarse a lo personal. Con esta forma de actuación se puede ir focalizando la atención y el discurso del entrevistado (**Báez, 2014**).

Tipos de preguntas en función de su respuesta: un breve interludio.

Normalmente cuando se habla de preguntas de una entrevista o cuestionario la mayoría de las personas piensan en la clasificación clásica presente en el campo de la metodología de la investigación que enuncia que hay abiertas y cerradas; esta clasificación es correcta en cuanto a la formulación de las preguntas sin embargo, en el caso de la investigación cualitativa, genera confusiones ya que al insistir en el carácter abierto de las preguntas de la entrevista cualitativa, algunos aprendices de investigador generan preguntas totalmente dirigidas que buscan una sola respuesta específica y con esto anulan la posibilidad de que el entrevistado genere su propio discurso al respecto, por ejemplo ¿Dónde estudiaste la licenciatura? En ese sentido hay que insistir que las preguntas de una entrevista cualitativa deben ser abiertas no nada más en su formulación sino también en su potencial respuesta.

En cuanto a su potencial respuesta existen dos tipos de preguntas: convergentes y divergentes (Gallagher & Aschner, 1963). Las preguntas convergentes son en las que se espera una sola respuesta, por ejemplo ¿Cuántos alumnos hay en tu grupo?; las preguntas divergentes son en las que no hay una sola respuesta y el entrevistado, en función de sus vivencias y conocimientos formula su respuesta, por ejemplo ¿Cómo visualizas la formación de los nuevos docentes?

Las preguntas divergentes pueden ser de diferente tipo:

- *Predicción hipotética: ¿Qué hubiera ocurrido si el director no hubiera hecho la reunión?*
- *Defensa de lo argumentado: ¿Por qué cree que los padres pensaron de esa manera?*
- *Pensamiento creativo: ¿Cómo haría que los padres de familia se involucraran en las tareas escolares?*
- *Opinión personal: ¿Qué opina sobre los nuevos planes de estudio?*

En el caso de una entrevista en profundidad es conveniente que la o las preguntas iniciales sean divergentes de tipo opinión personal, en ese sentido se puede jugar con diferentes formas de inicio como ¿Qué opina... ¿Qué le parece... ¿Qué piensa?

Las preguntas convergentes, a pesar de sus limitaciones para la recolección de la información, pueden ser de utilidad en un momento inicial para fortalecer el rapport; así mismo, la información obtenida se puede utilizar posteriormente para caracterizar al entrevistado en el momento de analizar la información recolectada.

Con las preguntas o temas iniciales el investigador comienza la entrevista pero conforme el entrevistado brinda información sobre los subtemas indagados por las preguntas iniciales el entrevistado puede agregar preguntas nuevas a la

entrevista; estas preguntas pueden ser catalogadas como contrapreguntas y se pueden clasificar por la función que desempeñan en preguntas de: a) profundización (por ejemplo: ¿podría decirme algo más sobre la participación de los padres de familia en ese evento?, b) ejemplificación (por ejemplo: ¿Me podría dar un ejemplo de ese comportamiento agresivo del alumno?, c) aclaración (por ejemplo: me acaba de decir que casi no hay difusión de la escuela, pero me había mencionado anteriormente que ya habían hecho diferentes actividades de difusión, entonces ¿Si hay o no difusión de la escuela?, d) argumentación (por ejemplo: ¿Por qué afirma que los padres de familia no participan en las actividades escolares), e) confirmación (por ejemplo: entonces por lo que me comenta ¿usted estaría de acuerdo con el nuevo modelo educativo?, o recapitulación/ampliación (por ejemplo: regresando al tema del trabajo del director escolar usted ha comentado (...) ¿Algo más que quisiera agregar al respecto?

Las contrapreguntas también se pueden clasificar por el contenido que indagan en preguntas sobre: a) experiencia y comportamiento relacionados con hechos concretos (por ejemplo: ¿Cómo reaccionó usted ante esa actitud beligerante del padre de familia?, b) opinión y valores, por ejemplo: ¿Qué opinión tiene usted sobre la integración de niños con discapacidad intelectual en la escuela regular?, c) sentimientos, por ejemplo: ¿Cómo se sintió usted cuando vio lo que había hecho su director?, d) conocimientos, por ejemplo: ¿Quiénes estaban ahí en ese momento?, e) lo sensorial, por ejemplo ¿Qué textura tenía el uniforme que les

mostraron?, f) aspectos demográficos y/o antecedentes personales (autodescripciones), por ejemplo: ¿Cómo se definiría usted?

Para el buen desarrollo de la entrevista hay que planear con antelación tres cosas: el espacio físico, el consentimiento informado y los equipos audiovisuales para registro de información (**Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia, 2017**).

Con relación al espacio físico se debe buscar un ambiente tranquilo que no genere distracciones o interrupciones para el entrevistado y entrevistador.

En el caso del consentimiento informado se debe obtener de preferencia con anterioridad y prestar especial atención al carácter anónimo del entrevistado y al permiso de grabar por algún medio audiovisual.

Para el adecuado registro de la información se debe comprobar previamente el buen funcionamiento de los equipos (audiograbadora o videograbadora) que se utilizarán para el registro de las entrevistas.

Un aspecto importante a considerar durante la entrevista es la comunicación no verbal entre el investigador y el entrevistado. Por parte del investigador se debe mantener una adecuada comunicación verbal que incluye: a) un tono de voz agradable, así como evitar cambios bruscos en el tono de la voz, b) contacto visual con la persona entrevistada para mostrar el interés que despierta lo que

comenta, c) una adecuada postura neutra que no implique una actitud defensiva o intrusiva, d) expresión facial amigable y e) una distancia social respetuosa (alrededor de un metro).

En el caso del entrevistado hay que registrar su lenguaje no verbal (gestos, posturas, desplazamientos de las extremidades, etc.) ya que debe ser utilizado por el investigador en el momento del análisis de la información para contextualizar o complementar el contenido de lo mencionado.

Una vez finalizada la entrevista se debe agradecer al entrevistado su disposición y disponibilidad para la entrevista; así mismo, es conveniente despedirse dándole una connotación positiva a su participación (**Báez, 2014**), por ejemplo: “Gracias por aceptar participar en esta investigación y darse tiempo para esta entrevista; la información que me ha proporcionado me será de mucha utilidad para mi estudio”.

2.2.3.3.- El grupo focal.

Esta técnica de investigación suele ser denominada “Focus Group” (**Namakforoosh, 2002**), o traducida como Grupo de Enfoque (**Loera, 2000**) o Grupo Focal (**Hair et al. 2004**), y su origen se puede ubicar en los trabajos realizados por Robert K. Merton (**Lewis, 2004**) cuando participaba en la evaluación de la respuesta de las audiencias a los programas de radio en 1941.

La indagación con grupos focales consiste en reunir a un grupo pequeño de personas para una discusión espontánea e interactiva sobre un tema o concepto en particular.

Merton, et al. (**citados por Lewis, 2004**) sugieren que el tamaño del grupo debe obedecer a dos consideraciones: 1) no debe ser tan grande como para crearle dificultades al moderador o impedir la participación adecuada de la mayoría de los integrantes, y 2) no debe ser tan pequeño que no proporcione una cobertura sustancialmente mayor que la de una entrevista individual. En ese sentido para su integración se recomienda contar con un mínimo de seis participantes y un máximo de 12 (**Monje, 2011**).

Una excepción a esta regla de mínimo y máximo se da cuando los participantes tienen mucho que compartir sobre el tema o han tenido experiencias intensas o prolongadas con el tema de discusión (**Kreuger, 1988**), por lo que se puede llegar a realizar el grupo con un mínimo de cuatro y un máximo de seis.

Sobre quienes pueden ser invitados al grupo focal **Stewart y Shamdasani (1990)** sugieren que se puede emplear el muestreo por conveniencia cuidando que el grupo quede conformado por miembros representativos de la población que es de interés para la investigación.

Como sugerencia operativa es recomendable siempre invitar algunas personas extras del número de participantes que se tiene pensado invitar originalmente (**Morgan, 1988**); si, por ejemplo, se espera hacer el grupo focal con nueve personas es conveniente invitar 13 o 14. Esta decisión operativa obedece al hecho de que normalmente, aunque confirmen su asistencia, en el momento mismo de la realización de la sesión suelen faltar varios de los invitados.

En la sesión se desarrolla una discusión no estructurada que dura entre 90 minutos y dos horas (**Hair et al. 2004**); para generar la discusión el moderador o facilitador realiza las preguntas presentes en la guía del moderador y, atendiendo a la flexibilidad in situ, puede realizar contrapreguntas en función del contenido de la discusión que se esté generando.

El moderador debe facilitar la interacción y comunicación dentro del grupo focal a través de las preguntas abiertas que previamente fueron planificadas en la guía del moderador. De igual importancia es que el moderador planifique los comentarios de apertura, la secuencia de preguntas, los comentarios de cierre, el espacio y otros materiales de manera efectiva para que la discusión del grupo focal sea exitosa (**Gundumogula, 2020**).

Una entrevista con grupo focal debe incluir en la guía del moderador menos de diez preguntas, a menudo serían alrededor de cinco o seis. Las preguntas son no estructuradas o abiertas.

Un ejemplo de la guía del moderador del grupo focal: un breve interludio.

A continuación se ofrece como ejemplo la guía del moderador del grupo focal de la investigación denominada "La docencia en la licenciatura en intervención educativa" (Barraza & Ontiveros, 2004).

I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida de los participantes.
- b) Explicación del formato de los grupos focales.
- c) Explicación de las reglas básicas de la sesión (no hay respuestas correctas; sus palabras representan a otras personas como ustedes; solamente uno puede hablar a la vez; no se pueden establecer conversaciones laterales o diálogos; no son necesarios consensos, también las opiniones distintas tienen valor para el estudio; y esta es una discusión informal y ustedes no se comprometen a nada con expresar sus opiniones o sentimientos).
- d) Mencionar que la sesión va a ser videograbada y que su reproducción solamente se usará con fines académicos.
- e) Abrir el espacio para preguntas y contestarlas lo más claramente posible.

II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que se presenten, exclusivamente por su nombre, y para ir entrando al tema es necesario que mencionen ¿desde cuándo se integraron a la LIE (Licenciatura en Intervención Educativa)? y ¿cuáles materias han impartido?

III.- PRIMER TEMA

De manera general ¿cómo perciben ustedes la docencia que se desarrolla en la LIE? (Es necesario indagar las dificultades que perciben, en primera instancia, de la docencia que desarrollan en la LIE y a que procesos académicos corresponden).

IV.- SEGUNDO TEMA

Por el momento quisiera centrarme en el proceso de planeación y a este respecto quisiera conocer su opinión sobre los límites y alcances de la planeación que se realiza de la docencia en la LIE.
(Es necesario indagar la relación entre planeación, intervención y evaluación, así como las dificultades presentes en este proceso).

V.- TERCER TEMA

Otro aspecto importante de la docencia que se realiza en la LIE es la intervención docente y más específicamente la metodología que utiliza el asesor para promover el desarrollo de las competencias en sus alumnos. A este respecto ¿cuál sería su opinión sobre la metodología utilizada por los asesores de la LIE?
(Es necesario indagar si los participantes conocen la propuesta metodológica de la LIE y si la han usado en sus aulas).

VI. – CUARTO TEMA

Un elemento importante en el nuevo modelo educativo que propone la LIE lo es sin duda la evaluación, sobre todo si se considera que la evaluación central se

*debe dar sobre las competencias de los alumnos, por lo que quisiera conocer la opinión de ustedes sobre la experiencia que se ha tenido a este respecto.
(Es necesario indagar específicamente la evaluación de las competencias).*

VII.- CIERRE DE LA SESIÓN

*Tomando en consideración lo que hemos discutido hasta este momento, ustedes ¿qué propondrían o sugerirían con relación a la docencia que se desarrolla en la LIE y los procesos académicos involucrados en ella?
(Es necesario que especifiquen los detalles y sus argumentos).*

*Para finalizar si me gustaría una última participación de cada uno de ustedes sobre las reflexiones, sentimientos o comentarios que les genere los discutido hasta ahora.
(Es necesario que todos participen en este rubro).*

VIII.- FIN DE LA SESIÓN

Agradezca la participación y cooperación de cada uno de los participantes.

La participación del moderador depende también del curso que siga la discusión; una alta participación puede conducir al sesgo en la información e inclusive puede generar discusiones totalmente improductivas, mientras que una baja participación puede mejorar la capacidad individual y el interés de los participantes pero también puede hacer que los grupos se desvíen del tema **(Gundumogula, 2020)**.

Sin lugar a dudas el rol del moderador es fundamental para la generación del discurso grupal y para esto debe crear un ambiente relajado y cómodo para los participantes. En algunas ocasiones se considera conveniente que el moderador tenga un asistente y en estos casos su rol se centra en observar las interacciones no verbales y el impacto de la dinámica del grupo, así como documentar el contenido general de la discusión, complementando así los datos **(O.Nyumba et al. 2017)**.

La participación de los miembros del grupo focal puede ser abierta y voluntaria cuando el moderador haga la pregunta abierta a todo el grupo sin un destinatario específico, pero también puede ser a petición del propio moderador que al plantear una pregunta solicite la participación específica de alguno de los miembros.

Como parte del desarrollo del grupo focal se puede establecer un diálogo grupal donde lo dicho por un participante genere reacciones y participación de otros de los participantes. Este tipo de diálogos, mientras tenga el carácter grupal, son permitidos y alentados por el moderador.

Diferencias entre grupo focal y grupo de discusión: un breve interludio.

En la literatura sobre metodología de la investigación suele tratarse de manera indiferenciada a las técnicas grupo focal y grupo de discusión pero es necesario reconocer que a pesar de algunas similitudes sus diferencias son sustanciales por lo que no se les debe considerar como la misma técnica.

En palabras de Ruiz (2016) “el focus group responde más a un modelo de entrevista en grupo, mientras que el grupo de discusión plantea una conversación como medio de alcanzar un discurso grupal, esto es, de producir colectivamente un discurso”(p. 1); en ese sentido el grupo focal es una técnica semiestructurada que tiene una moderación directiva y el juego de lenguaje involucrado es el de estímulo-respuesta (pregunta-respuesta), mientras que el grupo de discusión es una técnica no estructurada, su moderación es no directiva y el juego de lenguaje involucrado es el de conversación.

Mientras que el grupo focal tiene un origen esencialmente pragmático, al derivar del campo de la mercadotecnia que se caracteriza por no tener un referente teórico sólido (Lara & Rojas, 2002), el grupo de discusión se fundamenta inicialmente en la teoría psicoanalítica configurándose como un espacio intermedio o de intersección entre el grupo de base y el grupo de trabajo (Ibáñez, 1979).

2.2.4.- El análisis de la información.

A diferencia de la investigación cuantitativa donde el análisis de la información es una etapa posterior a su recolección, en el caso de la investigación cualitativa esta etapa se desarrolla en el continuo recogida-análisis de la información (**Gil Flores, 1994**).

En este continuo las dos etapas convolucionan in situ: a) el prediseño establece inicialmente las pautas para la recolección de la información, b) la información recolectada y su respectivo análisis marcan directrices para adaptar el diseño metodológico inicial, lo que sirve de guía para continuar con la recolección de la información, c) el diseño adaptado in situ orienta la continuación de la recolección de la información, y d) la información recolectada y su respectivo análisis determinan nuevas adaptaciones del diseño metodológico para continuar con la recolección de la información, y así sucesivamente hasta cerrar esta etapa.

Corbin y Strauss (2008) plantean que el análisis de la información puede ser caracterizado como:

- Un proceso con etapas perfectamente diferenciadas.

- Un acto interpretativo donde se trasciende el carácter empírico de la información recolectada y se interpreta a partir de la visión de los propios involucrados.
- Una etapa que tiene como base los conceptos, sean estos de primer nivel y ligados esencialmente a lo empírico, o de segundo nivel con un mayor nivel de abstracción donde integran a otros conceptos.
- Un proceso con diferentes niveles que va desde lo empírico hasta lo abstracto, pasando por varios niveles que marcan diferentes niveles de abstracción conceptual.
- Un procedimiento que comienza con la recopilación de la primera información, la cual puede dar origen a más de una historia, y termina al cerrar el proceso y retirarnos del campo.

Para desarrollar esta etapa se pueden seguir diferentes procedimientos entre los que se pueden mencionar a la inducción analítica, el método de comparaciones constantes, la enumeración y el análisis tipológico (**Goetz & LeCompte, 1988**). Deliberadamente dejé fuera de esta cita los protocolos estandarizados propuestos también por las autoras al considerar que son inadecuados para el análisis cualitativo que se propone en este libro.

En esta ocasión la atención se centra en la Inducción analítica que supone un examen a detalle de la información con el objetivo de identificar categorías y

relaciones entre ellas (**Quecedo & Castaño, 2002**); el concepto de inducción analítica se acuña en oposición a la llamada inducción enumerativa (**Schettini & Cortazzo, 2015**).

Para su realización se asume el modelo planteado por **Miles y Huberman (1984)** que reconocen tres fases de trabajo: a) Reducción de la información, b) Disposición de la información (Transformación y disposición), y c) Obtención y verificación de conclusiones.

2.2.4.1.- Reducción de la información.

La primera fase implica reducir la información contenida en los datos textuales diferenciando unidades e identificando los elementos de significado. Esta fase se desarrolla paralelamente a la recogida de la información y se conforma por los momentos de segmentación, primer agrupamiento, codificación inicial, segundo agrupamiento, codificación secundaria y descripción del aserto. Estos momentos se presentan de manera lineal y separados para fines didácticos pero normalmente en su desarrollo puede haber yuxtaposiciones, omisiones, saltos o retrocesos.

a) Segmentación:

Normalmente se inicia identificando las unidades que conforman el texto, sea este referido a datos obtenidos observacionalmente, por técnicas interrogativas o documentales.

Evertson & Green (1988) realizan un inventario exhaustivo de los diferentes tipos de unidades de análisis o información que pueden utilizarse en un estudio cualitativo, sin embargo en este libro se propone realizarlo de manera inductiva y focalizando la atención en el tema o situación.

En cuanto a su procedimiento de construcción se opta por las generadas inductivamente ya que esto iría en congruencia con la perspectiva planteada en este libro; en cuanto a su contenido se opta por las unidades temática/situacionales que son más fácilmente asequibles y facilitan el posterior trabajo de codificación y categorización, incluida la descripción del aserto.

Un ejemplo de segmentación: un breve interludio.

Pregunta de la entrevista realizada: ¿Cuál es el resultado de la atención a la salud mental laboral que se brinda en XXXXX, en el nuevo entorno postpandemia?

Respuesta brindada por el entrevistado: al momento no se ha medido, quiero pensar que la gente es agradecida con conservar el empleo a pesar de la pandemia, se les dio la oportunidad de estar en casa, la percepción que pudiera tener hoy la gente aún la que se haya ido, es que es una empresa segura para trabajar y puede tener una continuidad laboral y que es una empresa con alto sentido humano. Hace unos años se entrevistó a la gente para ver por qué se quedaba o por qué se iba y comentaron sobre la certeza de la continuidad laboral.

Segmentación (unidades de análisis identificadas):

- 1.- Al momento no se ha medido (la atención a la salud mental laboral),*
 - 2.- Quiero pensar que la gente es agradecida con conservar el empleo a pesar de la pandemia,*
 - 3.- Se les dio la oportunidad de estar en casa,*
 - 4.- La percepción que pudiera tener hoy la gente aún la que se haya ido, es que es una empresa segura para trabajar y puede tener una continuidad laboral y que es una empresa con alto sentido humano,*
 - 5.- Hace unos años se entrevistó a la gente para ver por qué se quedaba o por qué se iba y comentaron sobre la certeza de la continuidad laboral.*
-

Las unidades de análisis o segmentos de significado identificados se analizan tal como se recolectaron en el campo; para esto se utiliza y respeta el lenguaje de los participantes, aunque las expresiones puedan ser gramaticalmente incorrectas, su estructura muestre incoherencias, existan faltas de ortografía e incluso se utilicen groserías o términos vulgares (**Hernández et al. 2014**).

Cabe señalar que la identificación de unidades o segmentos es provisional y se encuentra sujeta a cambios según se avance en el análisis; estas unidades cumplen una doble función: en primer lugar guían la recolección subsecuente de datos y en segundo lugar permiten convertir los datos brutos en subconjuntos de información más manejables.

b) Primer agrupamiento:

Una vez identificadas las primeras unidades se analizan y se agrupan las que sean similares en función de determinadas afinidades (identidad, similitud, equivalencia, etc.); en otras palabras, en las dos o más unidades se encuentra

esencialmente lo mismo, aunque se diga con otras palabras o varíen en algunos aspectos no centrales de la situación.

Este proceso va a generar un indeterminado número de grupos de unidades de análisis. No hay una regla escrita sobre cuantos grupos, ni si debe de haber un mínimo o un máximo. Solamente existe una premisa que hay que intentar respetar “entre más, mejor”.

Al igual que con las unidades surgidas de la segmentación, también estos grupos tienen un carácter provisional y el investigador puede regresar las veces que considere conveniente a su análisis y reformularlos si lo considera necesario.

Un ejemplo de agrupamiento: un breve interludio.

Con base en el ejemplo presentado en el interludio que antecede al presente se puede ejemplificar el primer agrupamiento.

Segmentación (unidades de análisis identificadas):

- 1.- Al momento no se ha medido (la atención a la salud mental laboral),*
- 2.- Quiero pensar que la gente es agradecida con conservar el empleo a pesar de la pandemia,*
- 3.- Se les dio la oportunidad de estar en casa,*
- 4.- La percepción que pudiera tener hoy la gente aun la que se haya ido, es que es una empresa segura para trabajar y puede tener una continuidad laboral y que es una empresa con alto sentido humano,*
- 5.- Hace unos años se entrevistó a la gente para ver porque se quedaba o porque se iba y comentaron sobre la certeza de la continuidad laboral.*

Primer agrupamiento: el análisis de estas unidades muestra que las primeras cuatro son diferentes ya que abordan cosas claramente no similares, pero en el caso de la cuatro y cinco se puede observar que hablan centralmente de los mismo e inclusive se repite la expresión “continuidad laboral” que ilustra el contenido de cada segmento; de hecho esas dos palabras pueden utilizarse como código de la potencial categoría. Si agrupamos estas dos unidades formaríamos un grupo de unidades.

Cabe hacer notar, para no caer en una falsa interpretación, que aquí se está ejemplificando con la respuesta de una sola pregunta pero en realidad esto se realiza con todas las respuestas de una entrevista o con todas las hojas del diario de campo.

Con relación al número de segmentos o unidades dentro de un grupo no existe una regla explícita al respecto pero queda claro que por lo menos inicialmente deben ser dos para hacer un grupo; en ese sentido es normal que los diferentes grupos que se configuran tengan un mayor o menor número de unidades de análisis dentro de ellos.

c) Codificación inicial:

La codificación es la operación por la cual se le asigna a cada grupo de unidades de análisis un código propio que ilustra el contenido conceptual al que remiten esa agrupación de unidades. Un código suele ser una palabra o frase corta (de preferencia no más de tres palabras) que captura simbólicamente y conceptualmente la esencia de una porción de la información a la que remiten las diversas unidades de análisis integradas en ese grupo.

La codificación realizada de esta manera permite recuperar todas las unidades de análisis que puedan ser codificadas con la misma etiqueta para integrar fragmentos de información que sean ejemplo del mismo fenómeno o hecho.

Esta primera codificación es predominantemente concreta e involucra identificar propiedades empíricas de las unidades de análisis mediante el establecimiento de las semejanzas y diferencias entre ellas; esto permitirá incluir las unidades de análisis en el grupo correcto.

En el momento en que ya se hayan conformado los grupos de unidades de análisis surgidas de la segmentación y se les haya asignado su código respectivo el investigador tiene ya sus primeras categorías.

Estas categorías iniciales son denominadas por algunos investigadores como precategorias (**Merino et al. 2018**), aunque es más conveniente el término categorías provisionales de primer nivel o categorías provisionales de carácter empírico; su carácter provisional es por que el investigador puede regresar a ellas cada vez que el avance de la investigación e información recolectada se lo indiquen para agregar, eliminar o modificar su contenido o inclusive eliminar o modificar la categoría misma.

Es recomendable que al asignar los códigos se elabore una nota analítica sobre las características de las unidades por las que se consideran similares; en otras palabras tratar de responder a las preguntas ¿qué es lo que hace similar a estas unidades de análisis integradas en esta categoría? ¿qué es lo que comparten todas estas unidades de análisis agrupadas en esta categoría? Algunos autores

denominan a esta nota “memo analítico sobre la regla de agrupación” (Coleman & Unrau, 2005).

d) Segundo agrupamiento:

Las categorías iniciales son susceptibles de ser agrupadas dando lugar a categorías más amplias y relevantes que puedan dar significado a los datos. Al igual que con las unidades de análisis los recursos analíticos que se utilizan aquí son el establecimiento de semejanzas y diferencias, así como la consecuente inclusión (Quecedo & Castaño, 2002).

Para este agrupamiento se parte del supuesto de que dos o más categorías refieren el mismo campo empírico o fenoménico y por lo tanto pueden ser agrupadas en una sola categoría; esta agrupación puede darse aunque cada una de las categorías pueda reportar aspectos particulares o diferenciados al interior del mismo campo.

Este segundo agrupamiento va a generar un indeterminado número de grupos de categorías iniciales; obviamente en la transición de las primeras categorías iniciales a este segundo agrupamiento el número de grupos o categorías se reduce sustancialmente.

Al igual que con las primeras categorías iniciales también estos grupos tienen un carácter provisional y el investigador puede regresar las veces que considere conveniente a su análisis y reformularlos si lo considera necesario.

Este segundo nivel de agrupamiento permite transitar de lo empírico/particular a lo abstracto/general; esta transición conduce al dominio de lo conceptual que es el campo esencial donde se debe de dar el proceso de categorización.

Cabe mencionar que este nivel de agrupamiento es más elaborado y suele darse en diferentes momentos o rondas de análisis; inicialmente se pueden establecer agrupamientos de las categorías iniciales, pero posteriormente también se pueden realizar agrupamientos de estos grupos recién formados (categorías de segundo nivel) para crear categorías de más amplio espectro y nivel de abstracción (categorías de tercer nivel); así mismo, se pueden establecer subcategorías e inclusive tipologías.

Las categorías y su denominación: un breve interludio.

Los diferentes grupos que se van construyendo en el análisis de la información, sean integrados inicialmente por las unidades de análisis empíricas o por otros grupos contruidos previamente a partir de ellas, suelen denominarse de manera correcta categorías; sin embargo, queda claro que son de diferente nivel de abstracción e integran diferentes elementos dentro de si. Esta situación obliga a que se les identifique con diferentes denominaciones que hagan referencia al tipo de categoría construida.

A continuación se mencionan algunas de las denominaciones utilizadas para dos, tres o cuatro niveles de categorías construidas a partir de lo empírico pero que posteriormente transitan a niveles con mayor nivel de abstracción:

Códigos	Códigos	Categorías específicas o	Categorías de primer
---------	---------	--------------------------	----------------------

<i>Subcategorías</i>	<i>Dimensiones/ subcategorías</i>	<i>subcategorías</i>	<i>nivel</i> <i>Categorías de segundo nivel</i>
<i>Categorías</i>	<i>Categorías</i>	<i>Categorías genéricas o macrocategorías</i>	<i>Categorías de tercer nivel</i>
<i>Metacategorías</i>			

Estos diferentes agrupamientos, desagrupamientos y reagrupamientos realizados en este momento del segundo agrupamiento darán lugar a la estructura final de categorías.

e) Codificación secundaria:

Este segundo proceso de codificación presenta un mayor nivel de abstracción que el que le precede e involucra identificar propiedades abstractas de las categorías iniciales mediante el establecimiento de semejanzas y diferencias conceptuales lo cual permitirá incluir las categorías iniciales en el grupo correcto o categoría más amplia.

Al igual que en la codificación precedente se pueden usar como códigos palabras o frases cortas que ilustren el contenido que hace similares a las categorías iniciales integradas en esa categoría general. En el momento en que ya se hayan conformado los grupos de categorías iniciales y se les haya asignado su código respectivo el investigador tiene un segundo tipo de categorías provisionales, a las

que se les puede denominar categorías de segundo nivel o categorías conceptuales.

Al igual que las categorías empíricas o de primer nivel estas categorías tienen un carácter provisional, ya que el investigador puede retomar su análisis y conformación cada vez que el avance de la investigación e información recolectada así se lo requieran; en estas ocasiones el investigador puede aprovechar para agregar, eliminar o modificar su contenido o inclusive eliminar o modificar la categoría misma.

La recomendación brindada para la elaboración de notas o memos analíticos también procede en este momento. De hecho en este momento adquiere más relevancia ya que estas notas se convierten en el insumo principal para la redacción del aserto que es el momento que sigue.

f) Descripción del aserto.

El aserto es una oración que describe de manera conceptual el contenido de una categoría. No es una definición, es una descripción. Se realiza un aserto por cada una de las categorías tomando como insumo la nota o memo analítico ya elaborado previamente.

Esta oración descriptiva tiene que ser sintética (dos o tres renglones) y expresar en palabras del propio investigador el contenido de la categoría. En este momento se debe cuidar que lo escrito esté en consonancia con el contenido de cada categoría para evitar se desborde la subjetividad del investigador haciendo interpretaciones muy libres o sin anclaje empírico sobre el contenido de la categoría.

Para cuidar esta parte, sobre todo en el caso de las categorías de primer nivel, propongo elaborar un cuadro con tres columnas: 1.- Código o denominación de la categoría, 2.- Aserto, y 3) Fragmento empírico o unidad de análisis. El concentrado de la información permitirá identificar si hay un adecuado alineamiento categorial o hay problemas al respecto. Unos ejemplos pueden ayudar a ilustrar este procedimiento:

Ejemplo 1.

Código o denominación	Aserto	Fragmento empírico o unidad de análisis
Similar	La forma de intervenir en línea es bastante similar a la presencial	Mi enfoque y mi forma de intervenir es bastante similar a lo que haría en el consultorio de manera presencial

Este ejemplo muestra un adecuado alineamiento categorial: el aserto redactado se encuentra en congruencia con lo que mencionó el participante y la denominación hace alusión al punto central que menciona. De hecho, un rasgo distintivo de un buen alineamiento categorial es que la palabra con mayor fuerza

mencionada por el participante aparece también en el aserto y normalmente, como es en este caso, es la denominación de la categoría.

Ejemplo 2.

Código o denominación	Aserto	Fragmento empírico o unidad de análisis
Impotencia	---	Está muy mal en este momento (<i>la paciente</i>) y está ahí sola, o sea no hay nadie ahí y he logrado más o menos aprender a estar, de la mejor forma en la que pueda estar y aceptar que sí, que a lo mejor hay situaciones en las que no puedo estar presente por estar en una video llamada, pero a tratar de estar presente de la mejor manera. Y si pudiera llegar a una conclusión, porque ya hablé un montón, pero no concluí nada, no es para todos (<i>la atención psicológica on line</i>) los casos ni es para todas las personas.

Este ejemplo muestra un inadecuado alineamiento categorial: la palabra usada en la denominación de la categoría no aparece en el fragmento empírico y de hecho el contenido del fragmento empírico no conlleva la idea de impotencia.

Ejemplo 3.

Código o denominación	Aserto	Fragmento empírico o unidad de análisis
Cambios	Los padres deben aplicar la psicoeducación en beneficio del desarrollo de sus hijos.	---

Este ejemplo muestra un inadecuado alineamiento categorial: la palabra usada en la denominación de la categoría no aparece en el aserto y de hecho el aserto no contempla la idea de cambios.

Una vez que se tenga el conjunto de categorías de diferente nivel, junto con sus asertos y sus unidades de análisis o categorías de menor nivel de abstracción que las ilustran, se cierra este primer momento del análisis de la información. El producto de esta primera fase de análisis es la estructura categorial.

2.2.4.2.- Disposición de la información (Transformación y disposición).

La segunda fase de análisis bajo el procedimiento de inducción analítica es la disposición de la información (transformación y disposición) y consiste en organizar la información de forma tal que permita extraer conclusiones al respecto.

En esta fase se busca relacionar las diferentes categorías para crear una visión global de lo que acontece en ese lugar, en ese momento y con esos participantes; para relacionar las categorías se suelen utilizar como recursos analíticos la subordinación, ordenación, concurrencia y causalidad (**Gil Flores, 1994**).

a) Subordinación:

La existencia u ocurrencia de una situación depende de otra en la que se inserta, de la cual constituye una faceta o forma particular; estas relaciones permiten construir jerarquías entre los elementos conceptuales identificados en el corpus de la información presente en las categorías construidas.

Ejemplo de categorías relacionadas: Evaluación del aprendizaje y Aplicación del examen.

b) Ordenación:

Este recurso analítico supone disponer los elementos de determinada forma de acuerdo con algún criterio explícito de carácter espacio temporal; esto posibilita establecer un orden en sí mismo.

Ejemplo de categorías relacionadas: 1.- Explicación de temas, 2.- Solicitud de ejercicios, y 3.- Revisión de ejercicios.

c) Concurrencia:

La concurrencia supone constatar la ocurrencia simultanea de dos situaciones en un resultado específico; no se puede establecer si una influye en otra pero lo cierto es que las dos aparecen.

Ejemplo de categorías relacionadas: Organización del trabajo y Movilización de saberes previos.

d) Causalidad:

En este tipo de relación se supone que dos categorías se relacionan de tal manera que una causa la otra; la presunción de causalidad se infiere de manera lógica y existen indicios empíricos de que existe.

Ejemplo de categorías relacionadas: Improvisación docente e Indisciplina del grupo.

Para organizar el conjunto de relaciones se puede utilizar un cuadro de doble entrada donde se escriben todas las categorías tanto en las columnas como en las filas (vid infra).

Cuadro de doble entrada para identificar relaciones intercategoriales.

	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D	Categoría E	Categoría F	Categoría G
Categoría A							
Categoría B							
Categoría C							
Categoría D							
Categoría E							
Categoría F							
Categoría G							

Una vez que se tiene el cuadro el investigador se pregunta siguiendo el orden de cada fila ¿esta categoría A se relaciona con esta categoría B? ¿esta categoría A se relaciona con esta categoría C? ¿esta categoría A se relaciona con esta categoría D? y así sucesivamente hasta terminar todas las columnas con las que se cruza la fila. En los casos donde la respuesta sea afirmativa se señala con una palomita o una tacha.

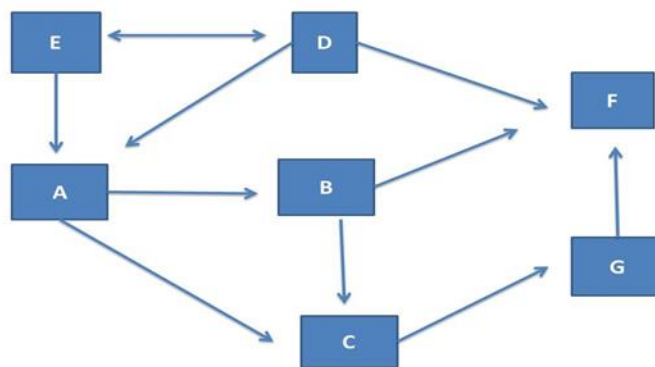
Una vez que se haga el mismo procedimiento con todas las filas se tiene una visión global de todas las relaciones involucradas en nuestro sistema categorial (vid infra).

Ejemplo:

	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D	Categoría E	Categoría F	Categoría G
Categoría A		X	X				
Categoría B			X			X	
Categoría C							X
Categoría D	X				X	X	
Categoría E	X			X			
Categoría F							
Categoría G						X	

Con esta visión se procede a realizar una representación gráfica que respete las relaciones encontradas y el tipo de relación que se presentan, de tal manera que se genere una configuración significativa que le de sentido a la complejidad existente (Quecedo & Castaño, 2002).

Representación gráfica o modelo de relaciones intercategoriales



En algunos casos suele pasar que las relaciones encontradas son muchas (15, 20 o más) y al querer hacer la representación gráfica se nos vuelve una telaraña confusa. En esos casos recomiendo hacer una depuración de las relaciones y preguntarse ¿Cuáles son las diez relaciones más importantes en este conjunto de relaciones? Una vez seleccionadas se procede a realizar la representación gráfica de estas relaciones.

La representación gráfica elaborada es a lo que se denomina Modelo de relaciones intercategoriales y es, en términos de Vargas (2007), la estructura

sintética y compleja que da cuenta de lo encontrado; este modelo es el producto de esta segunda fase de análisis del procedimiento de la inducción analítica.

Su interpretación se da a partir de la principal categoría o relación identificada que puede ser:

- La categoría con mayor número de relaciones; en el ejemplo hipotético presente en el modelo de relaciones intercategoriales previamente presentado sería la categoría A que es la única con cuatro relaciones.
- En el caso de haber dos o más categorías con el mismo número de relaciones se elige aquella de donde surge o se origina un mayor número de relaciones (flechas).
- En casos excepcionales el investigador puede elegir una relación como distintiva y central del modelo, por ejemplo el modelo de relaciones intercategoriales previamente presentado podría ser la relación bidireccional entre las categorías E y D, aunque para eso tendría que explicar claramente su importancia dentro del modelo construido.

La categoría o relación intercategorial elegida como eje central del modelo da lugar al nombre definitivo de la investigación y conduce a reformular las preguntas de investigación que se habían formulado previamente; en este momento se tienen ya las preguntas de investigación definitivas y por lo tanto se está en condiciones de redactar el título definitivo de la investigación.

Para su presentación este modelo deberá ser acompañado de su descripción donde el investigador explique la relación entre las diferentes categorías apoyándose cuando sea conveniente con fragmentos empíricos (unidades de análisis), en este punto es necesario recordar que las posibles relaciones son de cuatro tipo: subordinación, ordenación, concurrencia y causalidad, y esto se debe reflejar en la descripción que se realice del modelo.

2.2.4.3.- Obtención y verificación de conclusiones.

La tercera fase del procedimiento de inducción analítica es la de obtención y verificación de conclusiones e implica superar los límites de la descripción y aproximarse a una interpretación e integración teórica, explicitando los vínculos contextuales y de potenciales generalizaciones encontradas, ya que el dato debe encontrar su significado dentro de un contexto más amplio.

En primer lugar se retoman las principales conclusiones obtenidas en la fase de trabajo precedente; su presentación va acompañada de la interpretación conducente. Para la interpretación se suele recurrir tradicionalmente a dos procedimientos:

- Se puede recurrir a marcos más generales, sean estos teóricos, normativos, políticos, geográficos, económicos o históricos. La idea es darle un sentido de pertenencia/trascendencia al dato construido.
- Autores como **Goetz y LeCompte (1988)** sugieren también analizar las discrepancias con otros trabajos de campo similares, lo que pudiera considerarse una buena opción siempre y cuando: a) tenga un carácter complementario y no intente sustituir la integración de los resultados en marcos más amplios, y b) los otros trabajos se hayan realizado también con metodologías cualitativas.

Particularmente vale la pena destacar dos procedimientos que estarían en total congruencia con la perspectiva adoptada en el presente libro: la indexicalidad y la interpretación émica.

En el primer caso se considera altamente recomendable la propuesta de **Taylor y Bogdan (1987)** de interpretar los datos construidos en función de las características del contexto donde fue recolectada la información que los generó.

A este respecto **Knapp (1986, citado por Martínez, 2006)** afirma que la investigación cualitativa se caracteriza por ofrecer un marco interpretativo donde las categorías construidas adquieren sentido en su contexto natural; esto ayuda a

enfatar la interrelación global y ecológica de la conducta y de los eventos registrados.

En el segundo caso se enfatiza la necesidad de entender e interpretar el mundo de los participantes en base a sus experiencias y visiones (**Corona & Maldonado, 2018**); en ese sentido, al interpretar una categoría se debe hacer referencia al punto de vista de los participantes del estudio ya que esto ayudará a comprender los eventos, situaciones o comportamientos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social (**Knapp, 1986, citado por Martínez, 2006**).

El análisis de corroboración estructural como procedimiento de auditoría interna o externa: un breve interludio.

En el apartado de conclusiones es pertinente que el investigador desarrolle un proceso de corroboración estructural (Quecedo & Castaño, 2002), buscando: a) analizar cómo los hechos soportan las conclusiones obtenidas, b) determinar si los datos construidos son comprobables, c) establecer la no existencia de contradicciones en los datos construidos y d) evaluar si las inferencias o interpretaciones poseen una clara adecuación a los referentes empíricos presentes en el informe.

Para asegurar esta corroboración estructural se sugiere realizar el proceso de “búsqueda de evidencia negativa” (Quecedo & Castaño, 2002), que consiste en analizar la información existente para determinar si hay datos que se oponen o son inconsistentes con las conclusiones obtenidas.

Particularmente propongo los siguientes indicadores para este análisis: ¿Los hechos presentados (referentes o fragmentos empíricos) fundamentan de manera correcta las categorías construidas? ¿Las categorías construidas fundamentan de manera correcta las conclusiones obtenidas? ¿Se ofrece la información metodológica, técnica e instrumental necesaria que permite establecer si los datos construidos pueden ser comprobables? ¿No se contradicen los datos que son presentados en las diferentes categorías construidas? ¿Se presenta un adecuado alineamiento categorial (denominación, aserto y referente empírico)? ¿Las inferencias realizadas por el investigador tienen un anclaje empírico (se relacionan con los hechos)? ¿Las inferencias

construidas son consistentes y no varían en el transcurso de la exposición argumentativa?

Estos indicadores se presentan en una lista de cotejo con tres columnas: si, no y observaciones. Como se muestra en el siguiente ejemplo.

Indicadores	Si	No	Observaciones
1.- ¿Los hechos presentados (referentes o fragmentos empíricos) fundamentan de manera correcta las categorías construidas?			
2.- ¿Las categorías construidas fundamentan de manera correcta las conclusiones obtenidas?			
3.- ¿Se ofrece la información metodológica, técnica e instrumental necesaria que permite establecer si los datos construidos pueden ser comprobables?			
4.- ¿No se contradicen los datos que son presentados en las diferentes categorías construidas?			
5.- ¿Se presenta un adecuado alineamiento categorial (denominación, aserto y referente empírico)?			
6.- ¿Las inferencias realizadas por el investigador tienen un anclaje empírico (se relacionan con los hechos)?			
7.- ¿Las inferencias construidas son consistentes y no varían en el transcurso de la exposición argumentativa?			

En caso de realizar este procedimiento como auditoría interna se recomienda efectuarlo una vez que se haya cerrado la investigación y el investigador deje un espacio mínimo de un mes sin retomar la investigación (período de incubación). Una vez pasado el mes el investigador retoma la investigación y centralmente se enfoca en el apartado metodológico y de resultados y una vez revisado responde la lista de cotejo.

En caso de realizar este procedimiento como auditoría externa el investigador invita a uno, dos o máximo tres colegas investigadores; a cada uno les ofrece el apartado metodológico y de resultados de su investigación y la lista de cotejo. Una vez que llenen la lista de cotejo el investigador revisa los resultados y si hay necesidad decide si efectúa algunos cambios al informe de investigación.

Una vez que el investigador presenta las principales conclusiones y las interpreta con el procedimiento que haya elegido llega el momento de ofrecer la información existente sobre el proceso de verificación de las conclusiones.

Para la verificación de las conclusiones se deben de tomar en cuenta ciertos criterios de rigor metodológicos; a este respecto existen cuatro posiciones sobre el uso de criterios para determinar la calidad de la investigación cualitativa

(Sandin, 2000):

- Aplicación de criterios convencionales.
- Aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales.
- Aplicación de criterios propios.
- Nuevos criterios para un mundo pos-moderno.

Personalmente acepto y me adhiero a la segunda postura y tomo como base la postura de **Lincoln y Guba (1985)** que establecen cuatro criterios: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

a) Credibilidad:

Este criterio hace referencia a la confianza en la veracidad de los hallazgos obtenidos en una investigación y alude a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los participantes poseen de la realidad estudiada (**Ruiz, 1999**).

Para el logro de este objetivo se proponen cuatro procedimientos básicos: muestreo teórico, observación persistente, triangulación y comprobación con los participantes.

Confirmación o comprobación con los participantes: un breve interludio.

La confirmación o comprobación con los participantes es el procedimiento a través del cual el investigador informa a los participantes sobre los hallazgos obtenidos y recibe la retroalimentación por parte de ellos sobre dichos resultados.

Este procedimiento puede adoptar dos modalidades: a) una modalidad individual donde el investigador va con cada uno de los participantes de manera particular y les informa sobre los hallazgos obtenidos y recibe sus comentarios e impresiones al respecto, o b) una modalidad grupal donde el investigador reúne a todos los participantes y les informa sobre los hallazgos obtenidos y recibe sus comentarios e impresiones al respecto.

Antes de adoptar una u otra modalidad el investigador debe preguntarse: ¿Es posible que los participantes comprendan los constructos elaborados?; ¿Se debe verificar las conclusiones con todos y cada uno de los participantes?, ¿Se debe intentar confirmar o comprobar todas las categorías o sólo una parte de ellas? Personalmente propongo que en este procedimiento solo se de a conocer a los participantes la estructura categorial producto de la primera fase de análisis y para presentárselas hagamos uso de una tabla como la usada para ejemplificar el alineamiento categorial y que tendría sus tres elementos: denominación de la categoría, el aserto elaborado por el investigador y el fragmento empírico o unidad de análisis representativa.

Los pasos para desarrollar este procedimiento serían los siguientes:

- 1.- Se presenta la estructura categorial construida, sea usando la tabla o de manera descriptiva y secuencial.*
- 2.- Se ofrece una explicación general sobre cada categoría a partir del aserto elaborado.*
- 3.- Se le pide su opinión general o específica sobre lo encontrado.*

Una vez que se desarrolla este procedimiento se puede tener tres resultados: a) confirmación, b) solicitud de exclusión de alguna información, u c) ofrecimiento de nueva información. En el primer caso la información queda tal como se presentó y se considera confirmada por los participantes; en el segundo caso se excluye la información solicitada o en caso de considerarla imprescindible para la investigación se reformula de tal manera que el participante considere que dicha información no violenta o compromete su integridad ética o profesional; en el tercer caso se integra la nueva información y se analiza.

*Este procedimiento es mencionado por **Creswell (1998)** entre los más utilizados para concretar los criterios de rigor metodológico; así mismo, es recomendado por varios autores para estudios fenomenológicos, etnográficos y de caso (**Sandin, 2000**) por lo que se considera pertinente para la perspectiva presentada en este libro.*

b) Transferibilidad (aplicación):

Este criterio consiste en la posibilidad de transferir los resultados de la investigación a otros contextos; para esto se debe responder a la pregunta ¿qué tanto se ajustan los hallazgos obtenidos a otro contexto?

El grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos y es el lector del informe quien determina si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente (**Rojas & Osorio, 2017**)

Para el logro de este objetivo se proponen los procedimientos de: a) descripción exhaustiva y detallada del lugar o escenario, de los participantes y de las técnicas utilizadas para la recolección de la información, y b) la recogida de abundantes datos.

c) Dependencia (consistencia lógica):

Este criterio implica tanto la estabilidad de los resultados como el reconocimiento de los elementos que explicarían la variación observada en los mismos cuando se intentara replicar el estudio (**Ruiz, 1999**).

Otra perspectiva al respecto reconoce dos clases de dependencia: la interna y la externa; la primera haría referencia al grado en el que diversos investigadores, al menos dos, generan temas o categorías similares con los mismos datos y la segunda conduciría a reconocer el grado en que diversos investigadores generan temas o categorías similares en el mismo contexto y período temporal, pero cada quien recabando sus propios datos (**Franklin & Ballau, 2005**).

En la perspectiva planteada por **Ruiz (1999)** se recomiendan los siguientes procedimientos: descripciones minuciosas de los informantes, identificación y descripción de las técnicas de análisis de datos y delimitación del contexto físico y social.

En la perspectiva formulada por **Franklin y Ballau (2005)** se considera recomendable la triangulación de investigadores en cualquiera de sus diferentes facetas.

La triangulación de investigadores en el análisis de datos como recurso para la dependencia interna: un breve interludio.

*La triangulación de investigadores como un recurso para asegurar el criterio de rigor metodológico de dependencia puede adoptar dos formas: a) participación en el proceso de recolección y análisis de la información, y b) participación en el proceso de análisis de la información; el primer caso ayuda en el establecimiento de la dependencia externa y el segundo en la dependencia interna según la perspectiva de **Franklin y Ballau (2005)**.*

El segundo caso puede adoptar dos modalidades según se realice en el transcurso mismo del análisis o después de que se haya establecido la estructura categorial producto de la primera fase del análisis de la información. A continuación ofrezco un procedimiento para la segunda modalidad, esto es, cuando ya se haya establecido la estructura categorial.

El investigador prepara dos paquetes de notas escritas: en el primero las notas contienen fragmentos empíricos o unidades de análisis representativas de las diferentes categorías construidas, y en el segundo las notas contienen la denominación y aserto de cada categoría.

*Posteriormente se invita a un mínimo de tres investigadores y a un máximo de cinco que tengan antecedentes divergentes (**Arias, 2000**), esto es, formación y experiencia diferentes. Se les entrega a cada uno los dos paquetes de notas escritas y se les solicita que empenen los fragmentos empíricos o unidades de análisis representativas con su respectiva denominación y aserto.*

Si existe un buen alineamiento categorial y las categorías construidas tienen un adecuado anclaje empírico se podrá constatar la similitud con la estructura categorial

d) Confirmabilidad (auditabilidad):

Este criterio centra su atención en la medida que lo expuesto se presente de forma clara y precisa, particularmente los resultados del trabajo y las vías utilizadas para lograrlo, de tal manera que los datos construidos respondan a la información proporcionada por los participantes.

Para el logro de este objetivo se proponen los procedimientos de descripciones de baja inferencia, comprobaciones de los participantes, recogida mecánica o electrónica de datos, triangulación y explicación del posicionamiento del propio investigador.

El diario reflexivo como insumo para explicar el posicionamiento del investigador: un breve interludio.

Una de las tareas a la que se enfrenta el investigador, como parte de su proceso de reflexividad, es la de tomar conciencia de su propia subjetividad reconociendo que su sistema de creencias y valores impacta su objeto de investigación pero a la vez que él mismo se ve afectado por él. En ese sentido, es menester desarrollar una actitud metodológica que preste atención consciente a cada paso del proceso de investigación (Báez, 2014).

Para el logro de dicho objetivo se han propuesto diferentes procedimientos entre los que se pueden mencionar los siguientes: diseño de la investigación con varios investigadores, información de la adscripción ideológica profesional y el diario reflexivo.

En el diario reflexivo, independiente del diario de campo y absolutamente privado, el investigador registra cuatro situaciones particulares: 1) decisiones metodológicas, 2) justificación de las decisiones metodológicas tomadas, 3) la logística del trabajo de

campo desarrollado, y 4) las reflexiones generadas in situ durante el trabajo de campo (Lincoln & Guba, 1985).

Estos registros son consultados y el investigador reflexiona al respecto en el momento en que realiza el análisis de la información y a la hora de obtener las conclusiones del trabajo desarrollado. En este momento el investigador intenta responder a las preguntas ¿De qué manera estos resultados o conclusiones se vieron afectados por las decisiones metodológicas tomadas y como éstas se vieron influidas por mi sistema de creencias y valores? ¿En qué medida la perspectiva del investigador anula u orienta la perspectiva de los participantes?

*La reflexión desarrollada a partir de lo escrito en el diario reflexivo permitirá al investigador reconocer como sus antecedentes y posición dentro de la investigación influyeron en el proceso metodológico y en los resultados obtenidos. Así mismo le permitirá reconocer la existencia o no del equilibrio entre su perspectiva y las voces y significados de los participantes. Este proceso de reflexión es lo que **Banister, et al. (2004)** denominan actitud reflexiva personal.*

*Estas reflexiones son incorporadas en el informe de investigación, en la discusión de resultados o en el apartado de conclusiones, de tal manera que se reconozca la subjetividad presente en el proceso investigativo y se evite el sesgo deliberado. Coincidiendo con **Malterud (2001)** las ideas presentes en nuestro sistema de creencias y valores, y su impacto en la investigación, solo se convierten en sesgo si no se informan.*

2.2.5.- El muestreo.

El muestreo es el proceso de selección de situaciones, acontecimientos, momentos, lugares o participantes que realiza el investigador con el objetivo de recolectar la información necesaria para responder a sus objetivos de investigación. A diferencia de la investigación cuantitativa donde el muestreo cubre los criterios de representatividad y probabilidad estadística, en el caso de la investigación cualitativa la representatividad es conceptual o teórica.

Normalmente se suele considerar que el muestreo cualitativo es intencional, por conveniencia o abierto por que el investigador selecciona la unidad muestral (una

situación, acontecimiento, momento, lugar o participante) sin ningún criterio de representatividad y solo atendiendo al interés momentáneo del investigador (Katayama, 2014); sin embargo, esta visión es incompleta o errónea ya que la selección de la unidad muestral si debe cubrir los criterios de representatividad conceptual o teórica.

La representatividad conceptual se da cuando el investigador selecciona una unidad muestral (una situación, acontecimiento, momento, lugar o participante) en función del ámbito empírico seleccionado y del término conceptual utilizado para su denominación.

En términos de la lógica de conjuntos se diría que al precisar un ámbito empírico y otorgarle una denominación se establece el conjunto universo de partida y con él se define la regla para decidir los elementos que pertenecen o no a ese conjunto (Kerlinger, 1998) y esto es a lo que se denominaría representatividad conceptual.

Este procedimiento tiene una fase previa al ingreso al campo y es en el momento en que se formula el prediseño metodológico o diseño metodológico provisional donde se seleccionan personas, escenarios y situaciones en función de las preguntas de investigación elaboradas que remiten a un ámbito empírico y conceptual específico.

Durante el trabajo de campo el muestreo se sigue realizando como parte del proceso de focalización progresiva y atendiendo al criterio de flexibilidad in situ; en este momento el procedimiento de muestreo es progresivo y está en función de los hallazgos que se vayan efectuando (**Sandoval, 2002**).

Un tipo de muestreo que es altamente recomendable en los inicios de la recolección de la información es el muestreo de bola de nieve (**Báez, 2014; Flick, 2007; Taylor & Bogdan, 1987**). En este muestreo se inicia eligiendo a un informante clave que cubra dos características centrales: riqueza de información por experiencia directa sobre el objeto de investigación y una clara disposición a cooperar en la investigación (**Izacara, 2014**).

Una vez que se recolecta la información proporcionada por este informante clave se le solicita recomiende a otra persona que tenga información relevante para la investigación. Esa persona recomendada se vuelve nuestro segundo informante clave y al igual que con el primero se le solicita recomiende a otra persona que tenga información relevante para la investigación, y así sucesivamente.

Independientemente de este tipo de muestreo, esencialmente exploratorio, en esta fase de trabajo el muestreo puede estar orientado a buscar la representatividad conceptual o teórica.

En el caso de los procedimientos de muestreo guiados por la búsqueda de representatividad conceptual encontramos diversos tipos de procedimientos, entre los que se puede mencionar a: casos típicos, casos extremos, casos de variación máxima, etc. Utilizo el término caso como sinónimo de unidad muestral que incluye situaciones, acontecimientos, momentos, lugares o participantes, por lo que se mantiene distancia de aquellos autores que al hablar del muestreo cualitativo solo se refieren a los participantes o personas (**Báez, 2014; Hernández, et al. 2014; Izacara & Andrade, 2003**).

La selección de casos típicos implica que el investigador desarrolle un perfil de atributos que debe poseer el caso de interés para posteriormente encontrar un ejemplo del mismo (**Flick, 2007; Goetz & LeCompte, 1988; Martínez, 2004; Patton, 1980**).

En términos operativos me permito plantear este procedimiento de la siguiente manera:

1. Cuando el investigador formula sus primeras categorías iniciales analiza su contenido y prevee la información que requiere para consolidar esa categoría: comportamientos, diálogos, acontecimientos, situaciones, etc.
2. Una vez definido lo que requiere, formula las características que idealmente debe tener la información que recolecte para consolidar esa categoría.

3. Esa lista de características, llamadas anteriormente atributos, guían la selección de las siguientes unidades muestrales: situaciones, acontecimientos, momentos, lugares o participantes.

En la selección de casos extremos o desviados el investigador toma como base los casos típicos y a partir de ellos selecciona los casos que representen los extremos del continuo con el objetivo de compararlos con los casos típicos y establecer las características identitarias o sustanciales del caso típico (**Flick, 2007; Goetz & LeCompte, 1988; Martínez, 2004; Patton, 1980**).

En términos operativos me permito plantear este procedimiento de la siguiente manera:

1. El investigador formula sus primeras categorías iniciales, analiza su contenido y determina las características centrales que le dan identidad a la categoría.
2. El investigador establece un continuo con esas características: en el extremo izquierdo ubica la ausencia total de estas características y en el extremo derecho su presencia total.
3. Identifica las unidades muestrales (situaciones, acontecimientos, momentos, lugares o participantes) que pueden ser ubicadas como fuentes de datos de uno u otro extremo y que por lo tanto pueden brindar información sobre el contenido de la categoría.

4. Una vez ubicadas las unidades muestrales, que son potencial e idealmente fuente de datos de los dos extremos del continuo, se procede recolectar la información.
5. Una vez recolectada la información generada por estas fuentes de datos se comparan las características obtenidas con las categorías iniciales y se establecen sus semejanzas y diferencias. En este punto es necesario recordar que el caso típico y los casos extremos son tipos ideales por lo que su presencia en la realidad no se da de manera pura sino como una mezcla de características que hay que analizar.
6. Las semejanzas presentes en la categoría inicial, o caso típico, y la información recolectada por los casos extremos se constituyen en el núcleo central del contenido de la categoría y se eliminan las características accidentales, esto es, las que estaban presentes en la categoría inicial pero que en la comparación realizada con los caso extremos se mostraron como diferencias.

En la selección de casos de variación máxima (**Flick, 2007; Martínez, 2004**) el investigador selecciona las unidades muestrales que posean atributos plenamente diferenciados con el objetivo de establecer lo común entre ellos y con eso identificar los elementos conceptuales de carácter identitario en las categorías.

En términos operativos me permito plantear este procedimiento de la siguiente manera:

1. El investigador formula sus primeras categorías iniciales y analiza su contenido y determina las características centrales que le dan identidad a la categoría.
2. El investigador establece un continuo con esas características: en el extremo izquierdo ubica la ausencia total de estas características y en el extremo derecho su presencia total.
3. Determina cinco puntos del continuo para identificar unidades muestrales con mayor o menor presencia de las diferentes características identitarias de la categoría inicial.
4. Una vez establecidas las unidades muestrales, que son potencial e idealmente fuente de datos de los cinco puntos del continuo, se procede a recolectar la información.
5. Una vez recolectada la información generada por estas fuentes de datos se comparan las características obtenidas por cada caso y se establecen sus semejanzas y diferencias.
6. Las semejanzas presentes en la información recolectada por los diferentes casos se constituyen en el núcleo central del contenido de la categoría y se eliminan las características accidentales que solo están presentes en uno u otro caso y que se reportan como diferencias.

Hasta este momento se ha abordado el muestreo donde se busca una representatividad conceptual, sin embargo en los párrafos iniciales de este

apartado se habló de representatividad teórica lo que conduciría a un tipo de muestreo muy particular: el muestreo teórico.

Este tipo de muestreo se ha popularizado a partir de los trabajos desarrollados desde la teoría fundamentada (**Glaser & Strauss, 1967**) orientando el muestreo teórico a la representatividad conceptual que conduciría a la formulación de una teoría. En contraparte, en esta ocasión se plantea una distancia de dicha propuesta, ya que se solapa con la representatividad conceptual, y se plantea una perspectiva diferente donde el muestreo teórico se asocia a la contrastación de supuestos, acercándose más a la propuesta de **Strauss (1987)**.

Bajo esta perspectiva el muestreo teórico considera que lo más importante es el potencial de cada unidad muestral para apoyar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas asociadas a los supuestos generados por el investigador sobre el objeto de investigación indagado (**Taylor & Bogdan, 1987**).

En términos operativos este muestreo se desarrollaría de la siguiente manera:

- De manera paralela a la recolección de la información, y su análisis que desemboca en ciertas categorías, el investigador va generando supuestos que intentan explicar el origen, la justificación o la relación entre ciertos fenómenos o hechos concretos, por ejemplo: ante la pregunta: ¿por qué el directivo escolar visita con mayor frecuencia el aula de este maestro?, el

investigador se plantea el siguiente supuesto: probablemente hay antecedentes de enemistad entre ambos.

- El supuesto generado obliga al investigador a pensar en la información que necesita para contrastar ese supuesto.
- Una vez identificada la información que requiere el investigador selecciona las unidades muestrales (situaciones, acontecimientos, momentos, lugares o participantes) que brindarían la información al respecto.

2.2.6.- El punto de saturación. La retirada del trabajo de campo.

El denominado punto de saturación se da cuando en la recolección y análisis de la información ya no surgen nuevas categorías (**Katayama, 2014**) o se suprimen y/o modifican las ya existentes.

Normalmente se llega a este punto cuando aparece la sensación de que la nueva información recolectada comienza a repetirse (**Vargas, 2007**), esto es, se vuelve redundante (**Valles, 1992**).. Esta sensación se genera por que la nueva información recolectada ya no aporta ninguna información adicional o relevante para modificar o suprimir categorías existentes o descubrir nuevas categorías (**Vivar, et al. 2010**).

Este punto de saturación es el momento que indica que ya no es necesario seguir la indagación y por lo tanto se debe dar por concluida la etapa de la recolección de la información, esto es, el trabajo de campo (**Báez, 2014**).

Desde la perspectiva de **Lincoln y Guba (1985)** el investigador cualitativo debe tomar la decisión de retirarse del trabajo de campo, y por ende de recolectar y analizar la información, cuando:

- Las unidades de análisis o segmentos ya han sido agrupados en su totalidad.
- Si con la nueva información ya no pueden hacerse modificaciones a las categorías o asertos ya construidos.
- Emerge el orden y la sensación de completud en el análisis de la información.
- La nueva información se puede incluir en las categorías ya existentes, sin modificarlas o generar nuevas categorías.

CAPÍTULO TRES

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN

Una vez concluido el trabajo de campo y habiendo cerrado el proceso de análisis de la información el investigador se enfrenta a la tarea de escribir el informe de investigación, el cual puede adoptar la modalidad de tesis o artículo científico.

1.- La tesis.

En el caso de la tesis existen dos grandes tendencias para su redacción: a) la construcción de un discurso sustantivo de carácter narrativo o descriptivo, y b) el seguimiento de una estructura formalizada.

1.1.- La construcción de un discurso sustantivo de carácter narrativo o descriptivo.

El primer paso para realizar una tesis, en la modalidad de construcción de un discurso sustantivo de carácter narrativo o descriptivo, es el establecer el esquema de redacción.

Para establecer ese esquema de redacción se proponen diversas posibilidades o formas narrativas, entre las que destacan dos por su congruencia con la perspectiva adoptada en este libro: la cronológica y la temática; particularmente en este libro se asume la temática y para esto se retoman varias de las sugerencias procedimentales planteadas por **Restrepo (2018)**:

- En primer lugar se empieza imprimiendo las preguntas de investigación en una sola página y se colocan en un lugar visible para el investigador. En este punto es menester recordar que las preguntas iniciales de carácter provisional ya fueron sustituidas por las preguntas definitivas surgidas a posteriori del modelo de relaciones intercategoriales.
- Tomando como base las preguntas de investigación se define un título tentativo para la tesis.
- Con base en las preguntas de investigación, y siguiendo un proceso espontáneo de asociación libre, el investigador escribe un listado inicial de temáticas y subtemáticas que se le vengán a la mente.
- Este listado inicial se revisa en función de la estructura categorial surgida del análisis de la información con el objetivo de asegurarse que no falte integrar nada. En este punto es necesario recordar que no necesariamente una categoría corresponde a un tema ya que pueden darse diferentes posibilidades: a) un tema puede ser una categoría, b) un tema incluye varias categorías, y c) una categoría puede generar varios temas.

- Se analizan las temáticas para definir cuáles son lo suficientemente generales o amplias para convertirse en un capítulo, y cuáles temáticas o subtemáticas serían partes de cada capítulo.
- En este momento es pertinente discutir este listado temático con el asesor de la tesis, un colega o amigo crítico.
- Una vez que se tiene el listado se procede a escribir un breve resumen de un párrafo o dos del contenido que se abordará en cada capítulo.
- Se establecen al interior de cada capítulo los subtítulos potenciales, haciendo un pequeño resumen del contenido que se abordará en cada uno de ellos.
- Como producto de las fases previas se tiene un esquema de redacción ampliado que contiene los nombres de los capítulos, los subtítulos al interior de cada capítulo y un breve resumen de cada capítulo y subtítulo.
- Este esquema de redacción ampliado se imprime y se pone en un lugar visible para el investigador con el objetivo de tenerlo presente en el momento de la redacción. Esta acción permite al investigador tener una visión de conjunto y determinar cómo encaja lo que se esté escribiendo en el texto en general.

Una vez listo el esquema de redacción ampliado se empieza a redactar la tesis; en este punto es recomendable redactar capítulo por capítulo empezando con el cual se tenga mayor familiaridad y sea más fácil su concreción (**Restrepo, 2018**).

Cada capítulo se conforma necesariamente por ocho elementos (**Erickson, 1986**) que se redactan de manera no secuencial, ya que su aparición depende de la forma en que fluya el discurso escrito del investigador.

1. Asertos empíricos de carácter descriptivo; estos asertos fueron elaborados durante el análisis de la información y aquí se amplía su descripción.
2. Viñetas narrativas analíticas: intercalados entre los diferentes temas o categorías, y cuando se considere necesario, el investigador escribe de manera narrativa breves análisis de la información presentada con el objetivo de centrar la atención del lector en ciertos hechos o situaciones.
3. Fragmentos empíricos: cada categoría presentada debe ser acompañada necesariamente por un ejemplo de los segmentos empíricos que la constituyen y que fueron obtenidos por las diferentes técnicas utilizadas para la recolección de la información.
4. Informes sinópticos de los datos: intercalados entre los diferentes temas o categorías, y cuando se considere que se requiere, el investigador escribe de manera narrativa breves resúmenes de lo presentado hasta ese momento.

5. Comentario interpretativo enmarcando una descripción particular y, en su momento, la descripción general: cuando se considere necesario se ofrece un comentario que integre el dato o información presentada en un contexto más amplio (contextual, normativo, político, histórico, etc.) para darle sentido; así mismo se puede integrar la visión de los participantes al respecto ya que, en palabras de **Restrepo (2018)**, utilizar la voz de los participantes para ilustrar los planteamientos del investigador le da vida y sentido al texto final.

6. Discusión y/o triangulación teórica: si se realizó la triangulación teórica se presenta el referente teórico asociado a cada categoría y cuando se considere necesario se realiza un comentario que integre el dato o información presentada a una teoría más general.

7. Informe sobre la historia natural de la indagación en el estudio: se presenta el proceso seguido en la investigación, en lo general, las actividades realizadas y las decisiones metodológicas asumidas, en lo particular. Su integración no se realiza en un apartado independiente del discurso general sino que se integra en el discurso mismo sin restarle fluidez al texto, así mismo se presenta solo la información pertinente para la comprensión de ese tema o categoría y el resto de la información metodológica se va desagregando en los diferentes capítulos. Uno de los

aspectos cruciales a informar es sobre la forma en que se recolectó la información, se analizó e interpretó (**Taylor & Bogdan, 1987**).

Indicadores a considerar para la información metodológica que se ofrece en el informe de investigación. Un breve interludio.

Taylor y Bogdan (1987) plantean una serie de indicadores sobre el proceso metodológico que se deberían tomar en cuenta a la hora de elaborar el informe final de una investigación cualitativa. Al respecto estos autores consideran que se debe informar:

- *La metodología general que se siguió (etapas, fases o momentos) y los procedimientos específicos que se realizaron (técnicas e instrumentos).*
- *El tiempo que se pasó en el campo y con los informantes.*
- *El tipo de escenarios donde se realizó la indagación y los informantes que se estudiaron.*
- *¿Cómo se seleccionaron los escenarios, los informantes y los documentos (tipos de muestreos)?*
- *El estatus mental (cognitivo y emocional) del propio investigador.*
- *¿Cómo se estableció el rapport y el tiempo que se requirió?*
- *¿Cómo se realizó el análisis de la información?*

El informar adecuadamente estos indicadores permitirá cubrir el criterio de transparencia (Gehrig & Palacios, 2014) que normalmente es descuidado en una investigación cualitativa.

8. Presentación de elementos contextuales (discursivos, espaciales, históricos, políticos, etc.) que apoyen los asertos y/o la interpretación; al presentar las categorías o abordar los temas se pueden ofrecer elementos contextuales que permitan que se comprenda el sentido de la información: En este punto hay que recordar el principio de la indexicalidad que permite que el lector comprenda los hallazgos en función de su contexto (**Taylor & Bogdan, 1987**).

De manera paralela, y cuando exista la necesidad de otorgarle mayor claridad a la información presentada, se pueden utilizar diversos recursos gráficos de apoyo, entre ellos tablas de distribución de frecuencias, gráficos y organizadores visuales de la información (cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, flujogramas, tablas de doble entrada, etc.).

En el caso del apartado de conclusiones se debe ofrecer la información sobre los criterios de rigor metodológico considerados en el estudio y los procedimientos utilizados al respecto.

Ahora bien, es probable que al momento de la redacción se descubran vacíos, inconsistencias o contradicciones en la información lo que genera la necesidad de consultar nuevamente nuestros registros de la información y, en caso necesario, regresar al campo.

Una vez que se tiene un primer borrador de cada capítulo se deja descansar el texto por un periodo de siete días (incubación) y posteriormente se retoma para darle una lectura detenida y hacer las correcciones necesarias antes de pasar al siguiente capítulo (**Banister, et al. 2004**). En algunos casos puede ser de ayuda que después de realizar los cambios y correcciones necesarios se le solicite a un colega o al asesor de tesis que revise el capítulo para analizar la lógica argumentativa y su relación con los referentes empíricos, así como también para identificar errores de redacción.

Bajo esta perspectiva el investigador debe recordar que no existe per se una forma esencialmente correcta o equivocada de redactar un informe ya que el interés radica en producir algo que refleje de manera precisa lo que se hizo y presente los hallazgos de tal manera que permita al lector seguir el proceso de investigación realizado y entender por qué se llegaron a esas conclusiones (**Banister, et al. 2004**).

Un ejemplo de tesis, realizada bajo esta perspectiva, es la investigación denominada “Entre el sendero rural y el trayecto personal. Trayectorias educativas y laborales como vías de movilidad social de jóvenes rurales” que fue escrita por **Alejandra de la Torre Díaz** en el año 2016.

En lo particular me ha tocado asesorar algunas tesis bajo esta modalidad; a continuación transcribo el índice de una de ellas (**Soto, 2006**) a manera de ejemplo:

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR BÚSQUEDA DE UNA REALIDAD.

Mi encuentro con la investigación

Un campo de acción

Visualizando una tradición en la investigación, la teoría Fundamentada

Conociendo la escuela

CAPÍTULO 2

MI PRIMERA INTERACCIÓN CON LA INSTITUCIÓN.

Una escuela con proyecto de desarrollo

Un acercamiento al centro del saber

*El personal docente y administrativo
Características de la población estudiantil*

CAPÍTULO 3

EL TIEMPO PERDIDO DETONANTE EN LA FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA.

Una triste realidad en el interior de las aulas

Con mi maestro sí, pero ...

Falta del maestro titular, una situación de caos

CAPÍTULO 4

LA IMPROVISACIÓN: OBSTÁCULO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Un mal de muchos, talento de pocos

La planeación un recurso necesario en la práctica docente

El juego ante el desinterés de la clase

Por la buena todo, pero por la mala nada

“Yo no fui profe”: la lectura como castigo

El derecho a no leer

CAPÍTULO 5

LA UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS Y RECURSOS EN SUSTITUCIÓN DEL LIBRO DE TEXTO.

¡Y brilla por su ausencia!

El dictado como única estrategia de enseñanza

No hay suficientes libros, trabajemos en equipo

El verbalismo, una estrategia fallida, en el trabajo de la comprensión lectora

Bla, bla, bla, ¿Entendiste?

La lectura de auditorio ante la falta de materiales. Buena estrategia de enseñanza, pero...

CAPÍTULO 6

PREFERENCIAS LECTORAS.

Lo que les gusta leer a los adolescentes

Las emociones experimentadas a leer textos de interés

CAPÍTULO 7

LA IMPOSICIÓN DE TEXTOS FRENTE A LA NECESIDAD DE LEER.

No comprendo lo que leo

¿Será verdad que no quieren leer?

El derecho a no leer

CONCLUSIONES

LISTA DE REFERENCIAS

ANEXOS

1.2.- El seguimiento de una estructura formalizada.

No obstante ser la modalidad de construcción de un discurso sustantivo de carácter narrativo o descriptivo la mejor forma de hacer un informe de

investigación cualitativa no es posible sustraerse a la tendencia de seguir una estructura formalizada.

A ese respecto **Gehrig y Palacios (2014)** sostienen la idea de que los informes de investigación cualitativa no tienen que presentarse bajo un formato totalmente diferente a los ya establecidos, y que las orientaciones generales que existen sobre el estilo y la estructura del trabajo científico también tienen su validez para este tipo de investigación.

Sin embargo, esta adopción no es literal sino que en la práctica es adaptada por los propios investigadores dando lugar a diversas estructuras con variaciones no sustanciales. Un ejemplo al respecto es la tesis de **Hilda Patricia Gutiérrez Chávez (2022)** denominada “Identidad docente del profesorado de educación continua”.

En lo particular me ha tocado asesorar algunas tesis bajo esta modalidad; a continuación transcribo el índice de una de ellas (**Dueñez & Barraza, 2015**) a manera de ejemplo:

PREFACIO

INTRODUCCIÓN

*CAPÍTULO I
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN*

Antecedentes

Para entender la secundaria: orígenes

La educación secundaria técnica

La educación secundaria técnica en Durango
Planteamiento del problema
Investigaciones previas
Preguntas de la investigación
Objetivos de la investigación
Justificación

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

Concepto de formación
Formación profesional
Formación docente
Formación inicial del docente de secundaria técnica
Formación continua del docente
Formación permanente
Autoformación
Desarrollo profesional del docente
Identidad profesional del docente
Concepto de enseñanza
Teorías o enfoques de la enseñanza
Concepto de aprendizaje
Teoría conductista
Teoría cognitivista
Teoría constructivista
Concepto de competencia
Competencias docentes
Competencias metacognitivas
Competencias evaluativas
La escuela como organización escolar

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Enfoque metodológico de la investigación
Método etnográfico
Técnicas e instrumentos de la investigación
Contexto de la investigación
Infraestructura
Estructura
Personal
Docentes
Alumnos

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Categoría 1. Formación inicial del docente
Categoría 2. Dominio de contenidos
Categoría 3. Planeación didáctica
Categoría 4. Apoyos didácticos
Categoría 5. Tradicionalismo del docente
Categoría 6. Metodología
Categoría 7. Evaluación del aprendizaje
Categoría 8. Vocación del docente
Categoría 9. Compromiso del docente
Categoría 10. Intolerancia del docente

Categoría 11. Agresiones a los alumnos
Categoría 12. Trabajo colaborativo
Categoría 13. Acompañamiento pedagógico
Acompañamiento interno
Acompañamiento externo
Categoría 14. Planeación de actividades de capacitación, actualización y profesionalización
Categoría 15. Aprendizaje de los alumnos
Modelo de categorías

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Conclusiones
Limitantes
Posibles aplicaciones
Sugerencias
Reflexiones finales

REFERENCIAS

ANEXOS

Anexo 1
Anexo 2
Anexo 3
Anexo 4
Anexo 5
Anexo 6
Anexo 7
Anexo 8.
Anexo 9

Ante esta variabilidad me permito plantear la siguiente estructura y recomendaciones para su elaboración.

- Carátula o portada
- Índice o Tabla de contenido
- Agradecimientos
- Dedicatorias
- Epígrafes
- Introducción

- Capítulo Uno: Construcción del objeto de investigación.

1.1.- Antecedentes de la investigación.

Se presentan principalmente investigaciones realizadas sobre nuestro tema de investigación; excepcionalmente se pueden enriquecer con referencias de documentales, programas de televisión, videos, planes o programas institucionales. De preferencia con una antigüedad no mayor a cinco años.

La redacción es narrativa o descriptiva articulando el discurso a partir de los principales resultados presentados por las investigaciones. Estos antecedentes no determinan la construcción del objeto de investigación sino que solo sirven para realizar un primer acercamiento al campo de estudio; en ese sentido, la revisión de literatura o búsqueda de antecedentes es ilustrativa y no exhaustiva.

No deben agregarse referentes históricos o teóricos; tampoco conceptualizaciones, decretos o leyes; no es el apartado para ello. No se realiza un balance o análisis final ya que no se buscan vacíos, inconsistencias o contradicciones del campo de estudio; en ese sentido, no se realizan aproximaciones analíticas.

Se otorga el crédito a los autores de cada investigación o de los otros recursos utilizados. Todo autor que se cite dentro de la obra debe aparecer en las referencias.

1.2.- Planteamiento del problema.

Se presenta el tema de investigación mediante una redacción que sigue una lógica deductiva para posteriormente ser enriquecido con los referentes empíricos de la situación identificada como tema de investigación.

Una vez planteados los indicadores empíricos del tema de investigación se da paso a la formulación de las preguntas de investigación, de preferencia entre tres y cinco.

1.3.- Objetivos.

Tiene que ser el mismo número de preguntas de investigación y objetivos en total correspondencia, por ejemplo:

¿Qué estrategias didácticas para la enseñanza de temas históricos utilizan los docentes de educación primaria?

Identificar las estrategias didácticas para la enseñanza de temas históricos que utilizan los docentes de educación primaria.

Para su redacción se debe seguir la siguiente estructura: verbo en infinitivo + Objeto sobre el que recae la acción + Condiciones (participantes y/o contexto).

1.4.- Justificación.

Se responde a la pregunta ¿Por qué es importante estudiar este tema? Para esto pueden esgrimirse razones de índole profesional, curriculares, pedagógicas o didácticas: excepcionalmente algunas de índole social.

- Capítulo Dos: Referentes teóricos.

Se puede utilizar también el término Fundamentos teóricos; solo el término Marco Teórico no es recomendable usarlo por que es totalmente inadecuado ya que la teoría no determina la construcción del objeto de investigación, ni guía la recolección de información, en otras palabras no enmarca (delimita) la búsqueda del investigador pues sólo tiene un carácter referencial (**Martínez, 2004**).

El número de secciones (subtítulos) va en correspondencia al número de los conceptos principales involucrados en las preguntas de investigación, para determinar cuáles son se plantea el siguiente procedimiento:

- Se toma como base las preguntas de investigación

¿Qué estrategias didácticas para la enseñanza de temas históricos utilizan los docentes?

¿Cómo evalúa el docente el aprendizaje de sus alumnos en la asignatura de la historia?

¿Qué aspectos contempla la planeación didáctica que realiza el docente en la asignatura de historia?

- Se determinan los principales conceptos involucrados en las preguntas

*¿Qué **estrategias didácticas** para la **enseñanza de temas históricos** utilizan los docentes?*

*¿Cómo **evalúa** el docente el **aprendizaje** de sus alumnos en la **asignatura de la historia**?*

*¿Qué aspectos contempla la **planeación didáctica** que realiza el docente en la **asignatura de historia**?*

- Se enlistan los principales conceptos involucrados

- *Estrategias didácticas*
- *Enseñanza de temas históricos*
- *Evaluación*
- *Aprendizaje*

- *Asignatura de la historia*
 - *Planeación didáctica*
- Se organizan de manera lógica los temas enlistados previamente
- *Asignatura de la historia*
 - *Planeación didáctica*
 - *Enseñanza*
 - *Estrategias didácticas*
 - *Aprendizaje*
 - *Evaluación*
- Se redacta cada sección de manera descriptiva intentando responder a las siguientes preguntas ¿Qué es (definición)? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué tipos existen?

En este apartado se debe evitar usar teorías explicativas de relación causa-efecto. Así como evitar la tentación de tener una teoría única ya que la investigación cualitativa es de naturaleza interdisciplinaria lo que le permite transitar de tema a tema por diferentes disciplinas o aproximaciones teóricas.

- Capítulo Tres: Metodología

3.1.- Paradigma.

Se inicia estableciendo los tipos de paradigmas de la investigación que existen; se menciona cuál es el que se utiliza en la tesis y se establecen sus características principales, sobre todo las de índole epistémico-metodológicas. En el caso de la perspectiva orientada en este libro sería el paradigma constructivista o interpretativo.

El término paradigma se utiliza en el enfoque teórico metodológico constructivista y no es equivalente a enfoque, el cual proviene del enfoque teórico metodológico pragmático. Así que no es conveniente usarlos indistintamente o intentar articularlos.

3.2.- Método.

Se inicia mencionando los diferentes tipos de métodos inscritos en el paradigma de investigación cualitativa. Se identifica cuál es el utilizado en la tesis y se describen sus principales características y etapas.

3.3.- Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Se inicia mencionando los diferentes tipos de técnicas utilizadas para la recolección de la información en el paradigma de investigación cualitativa.

Posteriormente se identifica cuál es la o las técnicas que se utilizaron en la recolección de la información y se justifica su elección.

Se describe el procedimiento de construcción de los instrumentos utilizados y como se desarrolló su aplicación. Así mismo se especifica el proceso de aplicación y se identifican los participantes involucrados.

Se explican los diferentes tipos de muestreos utilizados para seleccionar las situaciones, acontecimientos, momentos y lugares usados como fuentes de información y el momento en que se utilizaron.

3.4.- Participantes.

Se enuncia (o se describe a detalle) el contexto donde se realizó la investigación siguiendo la lógica de lo general (comunidad) a lo específico (aula).

Se identifican y describen los participantes en el proceso de investigación; así mismo se especifica el tipo de muestreo de participantes utilizado, se justifica su elección y se explica su proceso de aplicación.

Se describen las consideraciones éticas tomadas en cuenta para la protección de los participantes durante la recolección de la información. Si hubo firma del consentimiento informado se hace un llamado a verlo en los anexos.

3.5.- Análisis de la información.

Se enuncia el procedimiento o estrategia de análisis utilizado. Se describe el proceso seguido y se especifican los códigos utilizados.

Se describen los procedimientos utilizados para asegurar la credibilidad, confirmabilidad, dependencia y/o transferencia de los datos de la investigación (triangulación, validación solicitada, descripción densa, muestreo teóricos, etc.).

- Capítulo Cuatro: Resultados

Se enuncia inicialmente la estructura categorial obtenida; posteriormente se presenta categoría por categoría; en cada una de ellas debe estar presente el aserto construido por el investigador, el referente o fragmento empírico y, en caso de haberse realizado la triangulación teórica, se agrega el referente teórico.

Se intercalan viñetas analíticas o sinópticas durante la redacción, así como los comentarios interpretativos que se consideren convenientes.

Posteriormente se presenta el Modelo de Relaciones Intercategoriales y su explicación. En caso de haberse realizado la triangulación teórica, se agrega el referente teórico que coadyuva a la explicación del modelo.

Finalmente se realiza la interpretación de los resultados en función de marcos más generales (histórico, legales, teóricos, institucionales, etc.) y en la medida de lo posible se integra también la visión de los participantes.

- Conclusiones
- Referencias
- Anexos
- Apéndices

2.- El artículo científico.

Los artículos científicos, sin importar el método de investigación utilizado, normalmente responden a la estructura IMRD (Introducción-Método-Resultados-Discusión) (**Codina, 2022**). Cada apartado intenta responder a una pregunta clave (**Camps, 2007**):

- Introducción: ¿Qué se estudia?
- Método: ¿Cómo se estudió el problema?
- Resultados: ¿Cuáles fueron los resultados o hallazgos?
- Discusión: ¿Qué significan estos resultados?

Siguiendo esta estructura la **Asociación de Psicología Americana (2021)** propone estándares a tomar en cuenta para la presentación de reportes de investigación cuantitativa, cualitativa y de métodos mixtos; no obstante el apoyo que representan estos estándares, en esta ocasión plantearé una sana distancia de los mismos por que los estándares para investigaciones cualitativas son demasiado cuantitativos para la perspectiva adoptada en este libro.

A continuación se presentan las sugerencias para un artículo científico que reporta una investigación cualitativa.

- **Introducción.**

No se usa un título al respecto. En este apartado se describe el interés por el problema, los trabajos previos sobre el tema y los aspectos por aclarar.

Para escribir la introducción los autores deben hacer una búsqueda de antecedentes presentando en primer lugar los antecedentes generales sobre el campo de estudio y posteriormente los antecedentes en relación directa con el tema de la investigación.

De manera formal son cuatro los subapartados que se deben cubrir en la introducción:

- 1) Se enuncia el tema de investigación y el contexto en el que se desarrolló la investigación. Si se considera pertinente se puede agregar información sobre algunos casos, narraciones personales, viñetas u otro material ilustrativo del tema o de las características contextuales.
- 2) Se presentan los antecedentes del tema (caracterización del campo de estudio: conocimientos y problemas; así como la elección del área problema).
- 3) Se realiza una revisión sucinta de la investigación relacionada con el área problema (investigaciones previas, limitaciones, planteamiento del problema, ventaja).
- 4) Se enuncian los objetivos.

Estos subapartados siguen estrictamente ese orden y no llevan subtítulos. Se redacta como un solo bloque.

De manera complementaria, y si el investigador considera que ayuda en la redacción del texto, se pueden integrar algunos referentes conceptuales relacionados con el tema de investigación.

- **Método.**

Este apartado se compone de cinco subapartados: participantes, técnicas e instrumentos para la recolección de la información, procedimiento, análisis de la

información y consideraciones éticas. Normalmente estos subapartados dan lugar a los subtítulos de este apartado y se redacta en tiempo pretérito.

1.- Participantes (fuentes de datos).

En este subapartado se describen tres componentes: descripción del investigador, participantes y relación investigador-participantes (**APA, 2021**).

En el primer componente se describen los antecedentes del investigador al abordar el estudio, enfatizando aquellos aspectos que marcaron su comprensión previa del tema que se está estudiando.

En el segundo componente se debe prestar atención a tres aspectos concretos: 1) la identificación y descripción de la muestra, 2) el procedimiento de muestreo utilizado, y c) las principales características del contexto donde se desenvuelven los participantes.

En el tercer componente se describen las relaciones entre los investigadores y los participantes que sean relevantes para comprender el proceso de investigación y que tengan alguna repercusión en el proceso de investigación.

2.- Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

En este subapartado se identifican y describen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, así como su procedimiento de construcción y las condiciones de aplicación.

En caso de haber utilizado algún recurso de grabación visual, auditivo o audiovisual se debe mencionar, así como si existió algún recurso de apoyo para la transcripción.

3.- Procedimiento.

Se describe de manera detallada la historia natural de la indagación; para esto se indican las fases del trabajo de campo, iniciando con la negociación de acceso y terminando con la retirada del campo.

4.- Análisis de la información.

Se enuncia la estrategia de análisis utilizada y se describen cada una de sus fases de trabajo, prestando especial atención a:

- Si las categorías eran a priori o prefijadas o se construyeron de manera inductiva en el proceso mismo del trabajo de campo.

- La identificación del procedimiento para determinar las unidades de análisis o segmentos empíricos.
- Si el análisis se realizó de manera artesanal o fue asistido por un programa computacional.

5.- Consideraciones éticas.

Se mencionan las actividades desarrolladas para la protección de los participantes y para salvaguardar su anonimato y su integridad. Para mayor información al respecto se pueden consultar las recomendaciones para la protección de los derechos y garantías de los participantes en una investigación que propone la **American Psychological Association (2017)** en su sección 8.01, que aborda los principios éticos de la investigación, así como el código de ética de la **American Educational Research Association, 2011**).

Así mismo, se debe indicar cualquier dilema ético que se haya presentado durante la investigación y proporcionar sugerencias de cómo enfrentarlas para los futuros investigadores.

- **Resultados.**

Las secciones de los resultados presentados deben estar en congruencia con los objetivos específicos de la investigación, que a su vez se encuentran en congruencia con la estructura categorial construida.

Al abordar las diversas categorías se presentan la denominación, el aserto y el fragmento o segmento empírico ilustrativo; en caso de haberse realizado la triangulación teórica se presenta también el referente teórico.

Junto con el texto escrito se pueden presentar también diversos recursos visuales como lo serían los gráficos, fotografías, tablas, diagramas, etc. La exposición de los resultados se redacta en tiempo pretérito.

- **Discusión de resultados.**

Se presenta el modelo de relaciones intercategoriales y se describen las principales relaciones que sustentan el objetivo principal o general de la investigación. En este punto se resalta la contribución central que se realiza y su significado.

Se interpretan los principales resultados a la luz de marcos más generales o amplios de carácter institucional, curricular, normativos, políticos o históricos; así mismo se vinculan a referentes teóricos o investigaciones previas. En este punto cuando se considere pertinente se debe integrar la visión de los participantes.

Se describen los límites, referidos al contexto y/o los participantes, a tener en cuenta para la potencial transferencia de los resultados. Posteriormente se describen los criterios y procedimientos utilizados para asegurar el rigor metodológico. Finalmente se plantean las limitaciones del estudio.

En algunas revistas se suele solicitar también un apartado de conclusiones y en tal caso se puede aprovechar este apartado para hacer una revisión de los objetivos y ofrecer una síntesis de los principales resultados (**Codina, 2022**).

Finalmente es necesario tener en cuenta que antes de enviar un artículo el investigador debe analizar las instrucciones para los autores que cada revista científica exige (**Arribalzaga, 2005**).

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Como hacer investigación cualitativa. fundamentos y metodología*. Paidós.
- American Educational Research Association (2011). *Code of Ethics*. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code>
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Arribalzaga, E. (2005). Consejos para redactar un artículo científico. *Revista Chilena de Cirugía*, 57(2), pp. 175-177. <https://www.redalyc.org/pdf/3455/345531910015.pdf>
- Asociación de Psicología Americana (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. El manual moderno.
- Asociación Médica Mundial (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <http://dx.doi.org/doi:10.1001/jama.2013.281053>

- Báez, J. (2014). El método cualitativo de investigación desde la perspectiva del marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, España.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/29615/1/T35974.pdf>
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tyndall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología*. Universidad de Guadalajara.
- Barraza, A. (2006). La encuesta ¿método o técnica? *Investigación Educativa Duranguense*, 2(5); 5-17. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense5.pdf>
- Barraza, A. & Ontiveros, V. C. (2004). La docencia en la licenciatura en intervención educativa. *Investigación Educativa Duranguense*, 1(3), 14-31. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense3.pdf>
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2004). *El oficio del sociólogo*. S. XXI Editores.
- Campoy, T. J., & Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (coord). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Madrid: EOS.
- Camps, D. (2007). El artículo científico: desde los inicios de la escritura al IMRYD. *Archivos de Medicina*, 3(5), 1-9.
<https://www.redalyc.org/pdf/503/50330503.pdf>

- Canales, M., & Peinado, A. (2007). Grupos de discusión. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Editorial Síntesis.
- Cancino, M. E., Gascón, A., Gongora, J. J., & Medina, M. J. (2019). *Consentimiento informado*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Codina, L. (2022). El modelo IMRyD de artículos científicos: ¿qué es y cómo se puede aplicar en humanidades y ciencias sociales? *Hipertext.net*, (24), 1-8. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i24.01>
- Colás, M. P. (2000). Enfoques de la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, M. Colás & F. Hernández (coord.). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Mc Graw Hill.
- Coleman, H., & Unrau, Y. A. (2005). En R. M. Grinnell & Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 403-420). Oxford University Press.
- Cook, T. & Reichard, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage
- Corona, J. L., & Maldonado, J. F. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), 1-4. <http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v37n4/ibi22418.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. coosing among five traditions*. Sage Publications.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

De la Torre, A. (2016). *Entre el sendero rural y el trayecto personal. Trayectorias educativas y laborales como vías de movilidad social de jóvenes rurales*. (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México. <http://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/123456789/375/D290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Dueñez, F., & Barraza, A. (2015). *La formación inicial como determinante del quehacer y ser docente, y su relación con el aprendizaje de los alumnos*. IUNAES.

Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). MacMillan.

Evertson, C. M. & Green, J. L. (1988). La observación como indagación y como método. En M. C. Wittrock (coord.). *La investigación de la enseñanza, 2. Métodos cualitativos y observación* (pp. 303-405). Paidós Ibérica.

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Franklin, C., & Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En: R. Grinnell, & Y. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 354-374). Oxford University Press

- Gallagher, J., & Aschner, M. (1963). Informe preliminar sobre el análisis de la interacción en el aula. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 183-194. <https://www.jstor.org/stable/23082786>
- Gehrig, R., & Palacios, J. (2014) (coord.). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. UCAM.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. PPU.
- Glaser B, & Strauss A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Goetz J. P., & LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative methods in management research*. Sage.
- Gundumogula, M. (2020). Importance of focus groups in qualitative research. *Journal of Humanities and Social Science (JHSS)*, 8(11), 299-302. <http://dx.doi.org/10.24940/theijhss/2020/v8/i11/HS2011-082>
- Gutiérrez, H. P. (2022). *Identidad docente del profesorado de educación continua. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Iberoamericana, México. <https://ri.iberomx.mx/handle/iberomx/6479>
- Hair, J., Bush, R., & Ortinau, D. J. (2004). *Investigación de mercados*. McGraw Hill.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Izacara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Izacara, S. P., & Andrade, K. L. (2003). *Guía para la elaboración de una investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega
- Kerlinger, F. N. (1998). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Kreuger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Lara, G., & Rojas, S. (2002). La investigación cualitativa en la campaña presidencial de Vicente Fox. *Razón y Palabra*, 29.
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n29/glara.html>
- Lewis, M. (2004). *Focus Group Interview in qualitative research: a review of the literature*. Action Research Electronic Reader.
<http://www.aral.com.au/arow/rlewis.html>
- Lincoln, S. & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Loera, A. (2000). *Los grupos de enfoque en la investigación educativa*. INDES-BID.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Revista Umbral 2000,
<http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>.
- Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2018). Formación en el fútbol prebenjamín: optimización del potencial educativo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 133, 68-84. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.05)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Sage.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morgan, D. L.. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Namakforoosh, M. N. (2002). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- O.Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, Ni. (2017). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9, 20-32.
<https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Patton, Q. M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.
- Pérez, A. R. (1999). *Kuhn y el cambio científico*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Edit. La Muralla.

Pike, K. (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Santa ana, California: Institute of Linguistics.

Plummer, K. (1983). *Documents of life*. Allen.

Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rojas, X., & Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74.

[https://www.researchgate.net/profile/Belkys-](https://www.researchgate.net/profile/Belkys-Osorio/publication/337428163_Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa/links/5dd6e56f299bf10c5a26bb14/Criterios-de-Calidad-y-Rigor-en-la-Metodologia-Cualitativa.pdf)

[Osorio/publication/337428163_Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa/links/5dd6e56f299bf10c5a26bb14/Criterios-de-Calidad-y-Rigor-en-la-Metodologia-Cualitativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Belkys-Osorio/publication/337428163_Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa/links/5dd6e56f299bf10c5a26bb14/Criterios-de-Calidad-y-Rigor-en-la-Metodologia-Cualitativa.pdf)

Ruiz, J. (2016). *Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias*.

Ponencia presentada en el XII Congreso Español de Sociología, Gijón.

[https://www.academia.edu/54186403/Focus_group_y_grupo_de_discusi%](https://www.academia.edu/54186403/Focus_group_y_grupo_de_discusi%C3%B3n_similitudes_y_diferencias)

[C3%B3n_similitudes_y_diferencias](https://www.academia.edu/54186403/Focus_group_y_grupo_de_discusi%C3%B3n_similitudes_y_diferencias)

- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241>
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Universidad Nacional de la Plata.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: N. Denzin & Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*. (pp. 118-137). Sage Publications.
- Soto, M. (2006). *El tiempo perdido en el trabajo de la comprensión lectora en los alumnos de secundaria*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica de Durango, México.
<http://www.upd.mx/librospub/tesismae/tiemper.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge University Press.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Tinoco, N., Cajas, M., & Santos, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. En C. L. Escudero & L. A. Cortez (coord.). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* (pp. 42-56). Editorial UTMACH.
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina* 65(2), 329-32. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>.
- Valles, M. S. (1992): La entrevista psicosocial. En M. Clemente (coord.). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 246-263). EUDEMA Universidad.
- Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* ETXETA.
- Vivar, C G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011
- Watson-Gegeo, K. (1982). *Notas sobre el curso de Introducción a la Investigación Etnográfica en los Campos Educativos y Comunitarios*. Harvard Graduate School of Education, Cambridge.
- Woods, P. (1987). *La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis colegas investigadores que tan amablemente leyeron la primera versión de este libro y me hicieron comentarios y sugerencias que ayudaron a mejorar su contenido. Mi agradecimiento al:

- Doctor en Ciencias de la Educación Mario César Martínez Vázquez; miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos.
- Doctora en Ciencias para el Aprendizaje Blanca Amalia Espinosa Hernández; miembro del Grupo de Investigación Benessere.
- Maestra en Educación Básica Erika Ortiz Martínez; miembro de la Red de Investigadores y Colectivos Tedes (Transformación de la Educación Desde la Escuela).
- Doctor en Ciencias para el Aprendizaje Juan Manuel Coronado Manqueros; miembro de la Académica de Metodología.

Así mismo, agradezco también a mis alumnos que leyeron la primera versión de este libro y le realizaron comentarios y sugerencias que me ayudaron a mejorar su contenido. Mi agradecimiento al:

- Maestrante Eric Yair Macías Briones; alumno de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango.

- Doctorante Alicia Paulina Carrera y Rangel; alumna del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango.
- Doctorante Erick Adán González Macías; alumno del Doctorado en Educación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.
- Doctorante Erica Esthela Córdova Gurrola; alumna del Doctorado en Pedagogía del Instituto Educativo Dolores del Río.

SOBRE EL AUTOR



Arturo Barraza Macías
Profesor de tiempo completo en la Universidad
Pedagógica de Durango

Google Académico:
https://scholar.google.es/citations?user=RWQ_wG4AAA-AJ&hl=es

Formación: Profesor de Educación Primaria; Licenciado en la Educación de Personas con Problemas de Aprendizaje; Maestro en Educación con Campo en la Práctica Educativa; Doctor en Ciencias de la Educación.

Membresía: Presidente fundador y Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT; Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología; Miembro del Cuerpo Académico “Estudios de procesos psicológicos en contextos y actores sociales en educación y gestión”.

Publicaciones: Sus publicaciones e investigaciones han girado alrededor de seis líneas de trabajo: 1.- El estrés en los agentes educativos, 2.- Procesos autorreferenciales y motivacionales en los agentes educativos, 3.- Psicología positiva, 4.- Metodología de la investigación, 5.- Educación especial, y 6.-Intervención e innovación educativa. En el caso de la metodología de la investigación ha publicado los siguientes libros:

Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: UPD.

<http://redie.mx/librosyrevistas/libros/ElaboracionPropuestas.pdf>

Carrasco, R., Barraza, A. y Cabero, J. (2011). *El enfoque cuantitativo y el objeto de investigación: La construcción del objeto de investigación desde el enfoque cuantitativo*. Alemania: Editorial Académica Española.

Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa
Arturo Barraza Macías

Hernández, C. y Barraza, A. (2013). *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre los investigadores educativos en México*. México: IUNAES.

http://redie.mx/librosyrevistas/libros/uso_de_tics.pdf

Barraza, A. (2013). *Cómo elaborar proyectos de innovación educativa*. México: UPD.

http://redie.mx/librosyrevistas/libros/como_elaborar_proyectos_de_innovacion.pdf

Barraza, A. (2015). *Origen y desarrollo de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica de Durango (2005-2013)*. México: UPD.

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/InvestigacionEducativaDurango.pdf>

Barraza, A. (2016). *Uso de la teoría en los procesos de investigación*. México: ReDIE.

<http://redie.mx/librosyrevistas/libros/usoteoria.pdf>

Barraza, A. (2019). *Validación de pruebas de rendimiento académico*. México: UPD.

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ValidacionPruebas.pdf>

Barraza, A. (2021) (coord.). *Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa. Un abordaje didáctico*. México: UPD.

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Nodales.pdf>

Presencia en redes sociales

- YouTube: **Asesorías de investigación (Arturo Barraza Macías):**
<https://www.youtube.com/channel/UCpjOZkYdR8St-PgSFG-fkqQ>
- YouTube: **Educomentario con Arturo Barraza Macías:**
<https://www.youtube.com/channel/UCqrsxKbs4y5eYnd9n85JNoA>
- Blog: **EDUCOMENTARIOS CON ARTURO BARRAZA MACÍAS**
<https://educomentarios-barraza.blogspot.com/>
- Facebook: **Arturo Barraza Macías**
<https://www.facebook.com/arturo.b.macias>
- LinkedIn: **Arturo Barraza Macías** <https://www.linkedin.com/in/arturo-barraza-mac%C3%ADas-65108327/?originalSubdomain=mx>

