

Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información

Iván Montes Iturrizaga
(Coordinador)

Luis Sime Poma
Elizabeth Salcedo Lobatón
Edith Soria Valencia
Dany M. Briceño Vela

Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
<https://posgrado.pucp.edu.pe/>
<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182800>

Primera edición digital, Diciembre 2021

Coordinación y edición: Iván Montes Iturrizaga

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya,

Corrección de estilo: Rafael Cánepa Alvarez

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-13859.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48021-8-8

COMITÉ CIENTÍFICO DE REVISORES

Dr. Alex Pavié Nova
Universidad de los Lagos, Chile

Dra. Ana Carolina Maldonado Fuentes
Universidad del Bío-Bío, Chile

Dr. Diego Eduardo Naranjo Patiño
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Dr. Marco Antonio Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Presentación | 7 |
| Introducción | 10 |
| Capítulo 1 | |
| Alcances para el desarrollo metodológico de la investigación documental | 13 |
| <i>Luis Sime Poma</i> | |
| Capítulo 2 | |
| La entrevista en grupos focales | 29 |
| <i>Elizabeth Salcedo Lobatón</i> | |
| Capítulo 3 | |
| La observación: lineamientos metodológicos para el investigador | 43 |
| <i>Edith Soria Valencia</i> | |
| Capítulo 4 | |
| La Encuesta: procedimientos y reflexiones | 56 |
| <i>Iván Montes Iturrizaga</i> | |
| Capítulo 5 | |
| La técnica de la entrevista: alcances y limitaciones de su aplicación en la investigación educativa | 71 |
| <i>Dany M. Briceño Vela</i> | |

PRESENTACIÓN

La preocupación por el desarrollo de las capacidades de investigación en los profesionales de la educación es un tópico de especial interés en el contexto Latinoamericano. En este marco, encontramos una serie de aproximaciones tanto teórico como metodológicas que apuntan a resolver dicha necesidad (González y García, 2012; Hammond y Hyler, 2020).

Sin perjuicio al valor que dicho interés tiene, no es común encontrarse con propuestas como la que hace la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú; la misma que pretende proporcionar a sus participantes de herramientas conceptuales como metodológicas, que posibiliten a los futuros maestros un tránsito riguroso por la investigación. Al mismo tiempo, se esperaría que la calidad de estos estudios puedan impactar tanto en el medio profesional y académico donde los candidatos se desenvuelven.

Particularmente, el presente trabajo, "Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de información", permite la lectura desde lo que De Sousa Boaventura (2014) refiere como pluralidad de conocimientos, es decir, desde el reconocimiento de la existencia de diversas formas de conocimiento y prácticas, donde se hace necesario el uso de diferentes técnicas que permitan rescatar de manera contextualizada, los diferentes conocimientos y prácticas que configuran un determinado contexto.

Del mismo modo, el abordaje de las técnicas de investigación, tal como se plantea en el texto, es una clara invitación a la ruptura de prácticas rutinarias, reproductivas y mecánicas, que aún predominan; y que asumen linealmente que la realidad está ahí presente para ser descubierta. Ante esto, consideramos que este libro permiten comprender en profundidad y de manera explícita aquellos virajes prácticos como cognoscitivos que dan cuenta de combinaciones complejas y creativas que rompen la tradición establecida.

De esta manera, el abordaje del conjunto de técnicas presentes en el texto y su tratamiento riguroso, aporta en términos de dotar de herramientas a los futuros candidatos de la Maestría de la PUCP. Técnicas que se presentan bajo el supuesto que existen múltiples conocimientos, variados conocimientos y jerarquías conectadas que al ser develadas nos llevará a comprender en profundidad el multiverso que configura la realidad estudiada.

El Libro nos ofrece cinco capítulos donde se abordan en cada uno de ellos técnicas específicas que ofrecen un abanico de posibilidades para aproximarnos a los distintos objetos de estudio donde se abordan en cada uno de ellos técnicas específicas que ofrecen un abanico de posibilidades para aproximarnos a los distintos objetos de estudio. Del mismo modo, se podrá percibir en cada una de sus partes una estructura ágil que no descuida el abordaje solvente de los aspectos conceptuales como metodológicos.

Especialmente destacable es el que cada capítulo sea abordado por un especialista, dando cuenta desde el inicio del valor propio de cada una de las técnicas presentadas. Si bien cada capítulo muestra sus particularidades y orienta en el uso adecuado de la técnica, al compartir una estructura general permite al lector hacer las debidas conexiones, alcances y límites de lo presentado en cada uno de estos capítulos.

En este contexto, además, cabe resaltar la selección de las técnicas, las que permiten una cobertura de un espectro amplio de posibilidades de acceso al campo investigativo. Así, entonces, el capítulo 1, nos ofrece insumos para la investigación documental, y de cómo, a través del desarrollo de diversas matrices, se puede acceder a los significados presentes en los diversos documentos.

El capítulo 2 propone el abordaje de la entrevista en grupos focales, el que, en clave de contrapunto con la técnica anterior, permite la aproximación a las distintas voces de los actores situados en torno a un tema.

El capítulo 3 nos aproxima a la opción de la profundización en las prácticas como objeto de estudio, tomando en cuenta la observación en sus distintas dimensiones, ejemplificando los diversos alcances y posibilidades de abordaje, según sea el tipo de pregunta de investigación orientadora.

El capítulo 4 nos invita a comprender el uso de la encuesta como técnica de recolección de información en muestras adecuadamente seleccionadas; lo cual permite aproximarse a las categorías explicativas que se identifican con las situaciones educativas en estudio.

Culmina el libro con el capítulo 5, el cual nos invita a la mirada comprensiva de la entrevista en sus distintas variantes como técnica privilegiada en aquellos estudios donde el foco es la explicitación del conjunto de elementos tácitos que orientan un quehacer.

Sin lugar a duda, iniciativas editoriales de esta naturaleza no hacen más de dar solidez al desarrollo del campo investigativo en educación, no sólo del Programa donde surge esta iniciativa, sino que, también, a todos aquellos quienes desarrollan estudio en este campo.

Dr. Rodrigo Fuentealba J.
Decano
Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Chile

Referencias

- Darling-Hammond, L., y Hylar, M. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. DOI:10.1080/02619768.2020.1816961
- De Sousa Santos, B., y Meneses, M. P. (Eds.) (2014). *Epistemologías del sur*. Perspectivas. Akal.
- González, N., y García, J. L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior: un proyecto innovador con estudiantes de la facultad de educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 80-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498150313007>

INTRODUCCIÓN

La Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú pretende, en el marco de otras competencias fundamentales, desplegar en sus estudiantes capacidades para la investigación en el ámbito de las ciencias de la educación. De esta manera, tenemos por meta alcanzar un triple propósito en estos aspectos. En primer lugar, esperamos que los futuros magísteres en educación puedan comprender la producción investigativa para decidir sobre evidencias rigurosas en el marco de otros insumos. En segundo término, anhelamos que el dominio de las técnicas de investigación aporte al desarrollo de sus respectivas tesis y, al mismo tiempo, que sienten las bases para posteriores estudios doctorales. Por último, y como tercera intencionalidad, se espera que estos aprendizajes en investigación puedan proyectarse al campo laboral o profesional.

En el panorama expuesto, este libro se enfoca en cinco de las técnicas de investigación más populares entre las tesis de maestría y en la investigación educativa en general. Por tanto, ofrecerá un panorama que posibilitará indagaciones posteriores y una mayor profundización por parte de los estudiantes. En relación a esto, cabe precisar que la revisión de cada una de las técnicas bien podría ser un punto de partida para indagar, gracias a las referencias bibliográficas utilizadas, con mayor detenimiento. Asimismo, para los más conocedores, estos textos (capítulos breves) podrían constituirse como fuente relevante para encontrar recomendaciones muy precisas que los diferentes autores consignan, dada su experiencia como investigadores.

Del mismo modo, cabe anotar que cada uno de los textos que componen esta publicación transitan por un estilo coloquial, claro y con ejemplos pertinentes, que contribuye a facilitar la comprensión. Por esta razón, al enfrentar estos materiales, muy probablemente los lectores experimentarán la sensación de que están escuchando una clase o una conferencia ordenada, interesante y con sentido estratégico para conducirse por cada técnica.

Es importante mencionar que esta realización, que pasaremos a presentar en los párrafos siguientes, tiene la autoría de cinco académicos del programa de Maestría en Educación de nuestra Universidad.

El Dr. Luis Sime Poma preparó el capítulo titulado *Alcances para el Desarrollo Metodológico de la Investigación Documental*. En este texto parte de una definición clara de la técnica y explica sus variantes en virtud a los tipos de fuentes. Ya en

las páginas siguientes, nos ofrece una revisión del proceso metodológico de esta técnica, atendiendo a las respectivas fuentes: académicas, institucionales, biográficas y didácticas. Destacan en este capítulo, la propuesta de matrices para cada uno de los casos mencionados y la presencia de gráficos muy bien concebidos que ilustran los diversos procesos implicados en la técnica.

A continuación, la Dra. María Elizabeth Salcedo Lobatón nos presenta el capítulo titulado *La Entrevista en Grupos Focales*. En este texto se parte de una dilucidación conceptual acerca de la técnica del grupo focal y se argumenta con respecto a su consideración y se expone con mucha claridad su vinculación a la entrevista y su carácter colectivo. Se enfatiza en las condiciones de aplicación, limitaciones y alcances especializados. Luego de esto, se desarrolla de manera secuencial los pasos, desde la planificación hasta el análisis e interpretación de los resultados.

Por su parte, la Dra. Edith Soria Valencia en su texto titulado *La observación: lineamientos metodológicos para el investigador*, nos ofrece una definición conceptual y marco comprensivo para entender esta técnica. Asimismo, ofrece -a través de un cuadro- las ventajas y desventajas de la observación. También nos brinda una clara explicación con respecto a los tipos de observación y sus implicancias. Habla, además, de los posibles sesgos y el rigor necesario para aplicar esta técnica. Por último, nos lleva de la mano por la práctica de esta técnica por medio de un formato de preguntas y respuestas que van desde la planificación al análisis de los resultados.

El Dr. Iván Montes Iturrizaga preparó el capítulo *La Encuesta: Procedimientos y Reflexiones*. Aquí nos ofrece una serie de pistas para identificar esta técnica y diferenciarla de su instrumento por excelencia, que es el cuestionario. También aborda las condiciones de utilización y la necesidad de asumir una serie de estándares internacionales de uso frecuente con el fin de alcanzar el rigor esperado. Por último, y con buen número de ejemplos, se explican cada uno de los momentos o fases; con énfasis especial en la elaboración del cuestionario y el análisis de los resultados.

El capítulo final titulado *La Técnica de la Entrevista: alcances y limitaciones de su aplicación en la investigación educativa*, tiene como autora a la Mag. Dany Briceño Vela. Este escrito ofrece una interesante contextualización de la técnica en mención desde una perspectiva histórica, para luego ofrecer claves para su comprensión en el campo de los estudios educativos. Enfatiza en las condiciones del entrevistador como el punto de partida de trascendental importancia. Acto seguido describe en detalle (y con ejemplos muy ilustrativos) los tipos de entrevistas y luego se aboca a los momentos o fases para conducir esta técnica.

Adicionalmente a lo expresado, es importante mencionar que, en todos los capítulos, podrán encontrar alusiones al rigor, a los criterios éticos y las bondades de las respectivas técnicas en el campo de la investigación educativa. Del mismo modo, encontrarán referencias actualizadas que permitirán profundizar en cualquiera de los tópicos que se plantean en cada capítulo. Por lo tanto, se espera que este texto en sus manos sea inspirador de nuevas búsquedas y no un punto de llegada.

Asimismo, es necesario indicar que esta entrega ha sido objeto de revisiones a cargo de pares académicos externos, quienes tuvieron la oportunidad de ofrecer sugerencias a cada uno de los autores; esto bajo el sistema de doble ciego. Estos

evaluadores fueron el Dr. Dr. Alex Pavié Nova de la Universidad de los Lagos (Chile), la Dra. Ana Carolina Maldonado Fuentes de la Universidad del Bío-Bío (Chile), el Dr. Diego Eduardo Naranjo Patiño de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia), la Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo de la Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil) y el Dr. Marco Antonio Salas Luévano de la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). A todos ellos, nuestro especial agradecimiento por su valiosa contribución.

Es nuestro anhelo que este texto de carácter formativo sea de utilidad para cada uno de sus lectores, ya sean estos estudiantes (pregrado y posgrado) o investigadores educativos, de tal modo que pueda iluminar decisiones diversas en torno a una investigación educacional en concreto.

Iván Montes Iturrizaga¹

Profesor de la Maestría en Educación

Pontificia Universidad Católica del Perú

1 Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPÍTULO 1

ALCANCES PARA EL DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Luis Sime Poma²

Introducción

La técnica del análisis documental es utilizada en todos aquellos estudios que usan fuentes secundarias, es decir, que no han sido directamente producidas por el investigador a través de instrumentos para recoger y procesar información, por ejemplo, encuestas o entrevistas, sino que han sido creadas por otros sujetos o instituciones y se han materializado en documentos con formatos diversos: impresos, digitales o audiovisuales (Revilla, 2020; Bowen, 2009). En otras palabras, son fuentes que no han recibido la intervención del investigador.

La aplicación de esta técnica supone la selección de documentos en base al problema y los objetivos del estudio y, de forma particular, en función a los criterios de inclusión y exclusión que permitirán discriminar las fuentes prioritarias que serán objeto del análisis (Wach y Ward, 2013).

Las variantes del análisis documental dependen del tipo de fuente que se ha determinado para focalizar el estudio y de alguna perspectiva analítica particular que el investigador quisiera utilizar para el momento del análisis de los contenidos de las fuentes seleccionadas. En ese sentido, existen formas diferenciadas de análisis de documentos académicos, como artículos y libros, y otras más adaptadas para analizar documentos institucionales o de otra naturaleza. Las variantes dependen, también, del tratamiento de los contenidos, para lo cual hay estudios que utilizan procesamientos cuantitativos, cualitativos o mixtos (Luvezute et al., 2015).

2 Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Ciencias Sociales de la Radboud University (Holanda). Doctor en Social Sciences de la RADBoud UNIVERSITEIT NIJMEGEN.

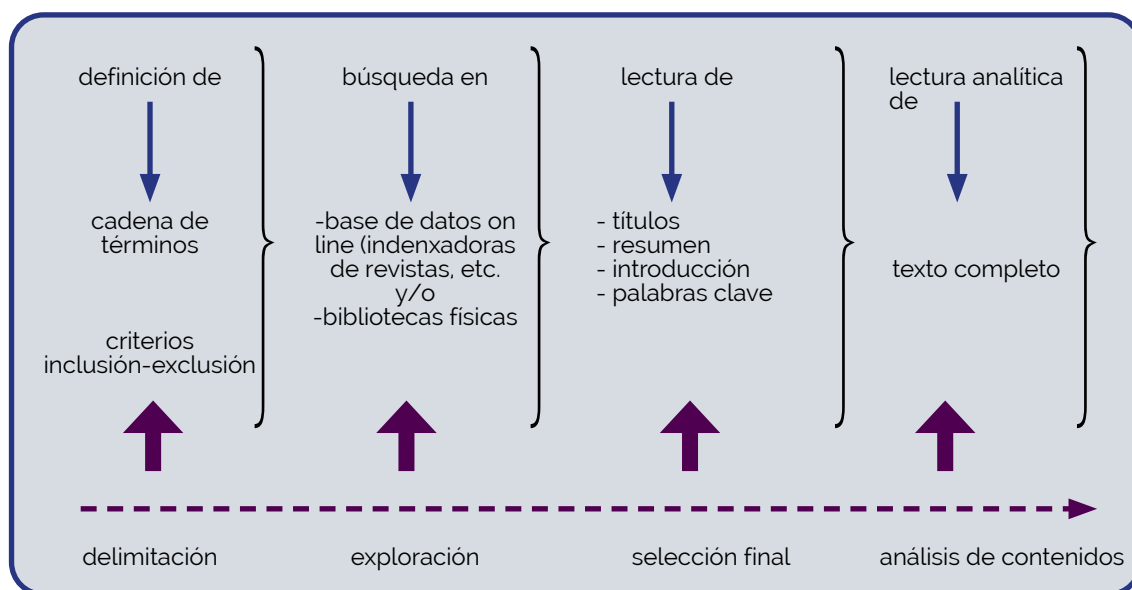
En los siguientes párrafos se presenta, resumidamente, el proceso metodológico que implica estas aproximaciones de estudio, cuyo procesamiento puede ser realizado con o sin el uso de un programa informático para estudios cualitativos, dado que estos no determinan la calidad del estudio, pero sí facilitan recursos para su optimización³.

La investigación documental en relación con los tipos de fuente

El **análisis centrado en fuentes académicas** ha sido desarrollado por las diferentes formas de revisión de la literatura o estados del arte que buscan elaborar una síntesis sistemática y analítica de las tendencias de los aportes académicos previos sobre un tema basado en una selección de trabajos, según determinados criterios definidos por el investigador (si solo son artículos de revistas u otros; el periodo de tiempo que deben representar los textos; si está restringido a un país o no; etc.) (Sime, 2020; Barboza et al., 2013). En ese sentido, el estudio focalizado de dichos textos es parte de una secuencia (ver figura 1) que permitirá asegurar su pertinencia, transitando de la lectura de títulos, el resumen u otros descriptores de ellas, a la lectura del texto completo.

Figura 1.

Proceso para el análisis de fuentes académicas



Nota. Elaboración propia

³ Ejemplos: QDA Miner <https://provalisresearch.com/es/products/software-de-analisis-cualitativo/> Atlas Ti <https://atlasti.com/es/> Nvivo <https://nvivo-spain.com/>

Algunos aspectos de este proceso sistemático son los que a continuación se precisan.

a) Definir los términos con los cuales realizar la búsqueda

Esta tarea es parte de una primera fase del proceso que consiste en la identificación de palabras inductoras, a partir de las cuales iniciar el proceso de revisión documental. Dichas nociones suelen ser predefinidas por el investigador desde un inicio, tomando como referencia un listado de términos compartidos por los expertos en el campo de estudio. Es así como se pueden organizar cadenas de términos. Por ejemplo, si se buscan estudios sobre formación continua en docentes de educación básica, entonces, se pueden crear dos cadenas de términos en español:

- formación continua + docentes o profesores + educación básica
- capacitación + docentes o profesores + educación básica

A medida que se realiza la búsqueda con las primeras cadenas, es posible descubrir otros términos, ampliándose el hallazgo hacia una mayor cantidad de documentos específicos según los propósitos del trabajo. De esta manera, pueden construirse otras cadenas y advertir cuáles están siendo más productivas.

b) Precisar los criterios de inclusión-exclusión para focalizar la selección de las fuentes

Como parte de una primera fase también es necesario la delimitación de un conjunto de criterios que sirven para evitar una dispersión en la búsqueda de fuentes. No es suficiente tener los términos adecuados para la búsqueda sino también precisar más las fuentes que nos interesa priorizar. En la tabla 1 se delimitan algunos criterios básicos para esas precisiones.

Tabla 1.

Criterios de inclusión-exclusión para fuentes académicas

| Criterios | Ejemplos |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de estudios <i>¿Qué tipo de estudios debemos priorizar para esta revisión?</i> | Solo estudios empíricos (aunque algunos de ellos puedan incluir algún tipo de estudio documental): aquellos en los cuales se haya aplicado algún instrumento para recoger información directa de los sujetos, sea de forma cuantitativa y/o cualitativa (por ejemplo: encuestas, entrevistas, focus group, observación). |
| Tipo de fuente académica <i>¿Qué tipo de fuentes debemos priorizar para esta revisión?</i> | Para este estudio se priorizarán: los artículos de texto completos (no libros, tesis, reseña de libros, entrevistas, editoriales, cartas, resumen, ppt) de revistas académicas accesibles en internet. |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Temporalidad de las fuentes <i>¿Desde qué año deben ser las fuentes?</i> | Fuentes desde el 2000 en adelante. |
| Idiomas <i>¿En qué idiomas deben estar las fuentes?</i> | En español y en inglés. |
| Referencia geográfica <i>¿Sobre qué ámbitos geográficos o países deben referir las fuentes?</i> | Sobre cualquier país. |
| Nivel educativo <i>¿Sobre qué nivel educativo deben ser las fuentes?</i> | Las fuentes deben referir al nivel de educación básica |

Nota. Elaboración propia

c) Concentrarse en determinados lugares de búsqueda

Otra fase es la que tiene como finalidad la tarea de realizar propiamente la búsqueda de los textos. Con los términos definidos y los criterios de inclusión-exclusión, se avanza en explorar las bases de datos y/o bibliotecas físicas y virtuales. Por ejemplo, para acceder principalmente a los artículos en español, se puede indagar en las indexadoras de revistas académicas de la tabla 2; y, para tesis, se sugiere revisar el repositorio incluido en esta cita a pie de página⁴. Dependiendo de cada base de datos en las cuales se realiza la exploración, se podrá utilizar, en el caso que lo incluya, la opción de "búsqueda avanzada" o "filtros" que permite afinar la búsqueda.

Tabla 2.

Ejemplo de lugares de búsqueda para artículos

| Bases de revistas académicas | Tipos de filtros para la búsqueda |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Redalyc ⁵ : https://www.redalyc.org/ | por año; idioma; disciplina; país |
| Dialnet ⁶ : https://dialnet.unirioja.es/ | tipo de texto |
| SciELO ⁷ : https://scielo.org/ | por año; idioma; disciplina-áreas temáticas; país; revista; tipo de texto |

Nota. Elaboración propia

4 <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/categoria/recursos-para-la-investigacion/>

5 Sobre esta red: <https://www.youtube.com/watch?v=Yd8yc1ilqrg>

6 Ver tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=khVcUhvzVZQ> ; para crear alertas <https://www.youtube.com/watch?v=wAFg94PecSI>

7 Ver tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=QNkZdzRZj6A>

d) Seleccionar las fuentes más pertinentes

Este momento es uno de los resultados esperados de esta revisión documental y constituye una etapa rigurosa del trabajo para la selección de los textos. En primer lugar, la lectura de los títulos ofrece una idea de su relación con nuestro tema y, en alguna medida, con los criterios de inclusión-exclusión. Así, tendremos textos que, con cierta facilidad, pueden descartarse y preferirse otros. Este proceso continúa, para el caso de los artículos, con la lectura de los resúmenes o abstracts, e incluso las palabras claves. En segundo lugar, una vez que se culmina esta discriminación, se procede con la lectura de los textos completos que han sido seleccionados para realmente confirmar que son los más pertinentes y proceder al análisis de estos, lo cual significa que, luego de esta primera lectura de los textos completos, es posible que alguno de ellos revele no ajustarse a los criterios de inclusión-exclusión, por lo cual, no serían parte del análisis posterior. En la siguiente tabla se registra, a manera de ejemplo, el cómo informar los resultados de la búsqueda luego de ese proceso selectivo. Vale anotar que el resultado final debe evitar la suma de artículos repetidos que pudieron obtenerse en la distintas indexadoras de revistas.

Tabla 3.

Ejemplo de resultados de búsqueda

| Términos de búsqueda | N° artículos seleccionados (a) | N° artículos seleccionados (b) | N° artículos seleccionados (c) |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| formación continua + docentes o profesores + educación básica | Redalyc: 6 Dialnet: 5 SciELO: 2 | Redalyc: 2 Dialnet: 3 SciELO: 2 | Redalyc: 2 Dialnet: 2 SciELO: 2 |
| capacitación + docentes o profesores + educación básica | Redalyc: 2 Dialnet: 3 SciELO: 2 | Redalyc: 1 Dialnet: 3 SciELO: 1 | Redalyc: 1 Dialnet: 2 SciELO: 1 |
| | 20 artículos | 12 artículos | 10 artículos |

Nota. Elaboración propia

(a) en base a la lectura de títulos, resúmenes, palabras claves del artículo

(b) en base a la lectura completa del artículo

(c) sin repeticiones

e) El análisis de las fuentes seleccionadas

Una vez seleccionadas las fuentes definitivas, se procede a dos niveles de análisis:

- a) **La lectura analítica de las fuentes.** Este procedimiento apunta a desarrollar un nivel de lectura profunda de los textos seleccionados prestando atención a ciertos contenidos priorizados según los objetivos del estudio. Para ello, se puede utilizar una matriz donde se registra la información más relevante que

nos interesa rescatar textualmente de las publicaciones y en torno a los cuales se efectuará el análisis. Por ejemplo, si se ha optado por conocer los objetivos de los estudios, las metodologías y conclusiones, la matriz deberá incluir dichos aspectos y se puede reservar una columna de "comentarios" para añadir aquellas ideas que han suscitado la lectura analítica de cada fuente (ver tabla 4). Luego de completar la tabla de forma horizontal con los contenidos claves extraídos de cada fuente y comentarios, se puede, además, realizar una lectura vertical para insertar en la fila de "comentarios", aquellas ideas y categorías emergentes que están esbozando un primer nivel de comparación, las que serán un insumo para ahondar en el siguiente nivel de análisis.

Tabla 4.

Ejemplo de matriz de registro de contenidos de las fuentes

| fuelle | objetivos | metodologías | conclusiones | comentarios |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|--------------|-------------|
| 01 Salomón (2015) Necesidades de formación continua en docentes de secundaria en las escuelas de Fe y Alegría. | | | | |
| 02 | | | | |
| 03 | | | | |
| 04 | | | | |
| 05 | | | | |
| comentarios | | | | |

Nota. Elaboración propia

- b) **La comparación entre las fuentes seleccionadas.** En este nivel se trata de profundizar en el análisis comparativo para establecer similitudes y diferencias entre los aspectos priorizados para el estudio, a fin de facilitar la agrupación de las fuentes.

Siguiendo el ejemplo de la *formación continua en docentes de educación básica*, en relación con los objetivos de los estudios seleccionados, estos se pueden agrupar en tres tipos:

- Diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes (textos: 01, 04, 08, 10, 13)
- Medición del impacto de la formación continua de los docentes en su desempeño (textos: 02, 03, 07, 11, 12)

- Análisis del grado de satisfacción de los programas formativos en los cuales han participado (textos: 05, 06, 09, 14)

En cuanto a las metodologías desarrolladas en los estudios se advierte que:

- El 100% aplican métodos cuantitativos, basados en el uso de encuestas; y, en 20% de ellos se complementa con el uso de entrevistas. Estas últimas son utilizadas en los estudios que buscan analizar el grado de satisfacción (textos:07, 14).
- Solo en el 50% de los estudios se explicita la autoría del instrumento aplicado. De ellos, casi la mitad indican que se tratan de instrumentos (encuestas) creados por los propios autores (textos: 04, 09, 11); los demás indican que son adaptaciones de otros autores (textos: 01,03,10, 12).
- El 40% de estudios ha utilizado como informantes a docentes de educación secundaria y primaria; el 20% solo a los de primaria; el 40% únicamente a los de secundaria. No se hace referencia a los de inicial o equivalente.

En relación con las conclusiones que presentan los autores, estas se pueden vincular en función a los tipos de objetivo y, al interior de ellos, sub agruparlos de acuerdo con lo revelado por el análisis. En las siguientes líneas se plantean conclusiones, diferenciando los tres objetivos específicos según el ejemplo anterior:

- En relación con los artículos que han estudiado las necesidades formativas, se puede distinguir dos tipos de conclusiones. La primera... (textos: 02,07, 14). La segunda... (textos: 06, 03, 13).
- Sobre las conclusiones de los trabajos que se propusieron para medir el impacto de la formación continua, existen tres tendencias diferentes. En primer lugar,..... (textos: 16,10). En segundo lugar,..... (textos: 17,18,19). En tercer lugar,..... (textos: 08, 20).
- En los estudios que analizaron el grado de satisfacción de los docentes sobre la formación continua recibida, se perfilan cuatro tipos de conclusiones. En un primer grupo están los estudios que concluyen en..... (textos: 05, 09, 15). Un segundo grupo, delinea sus conclusiones en base a..... (textos: 01,04,11,12).

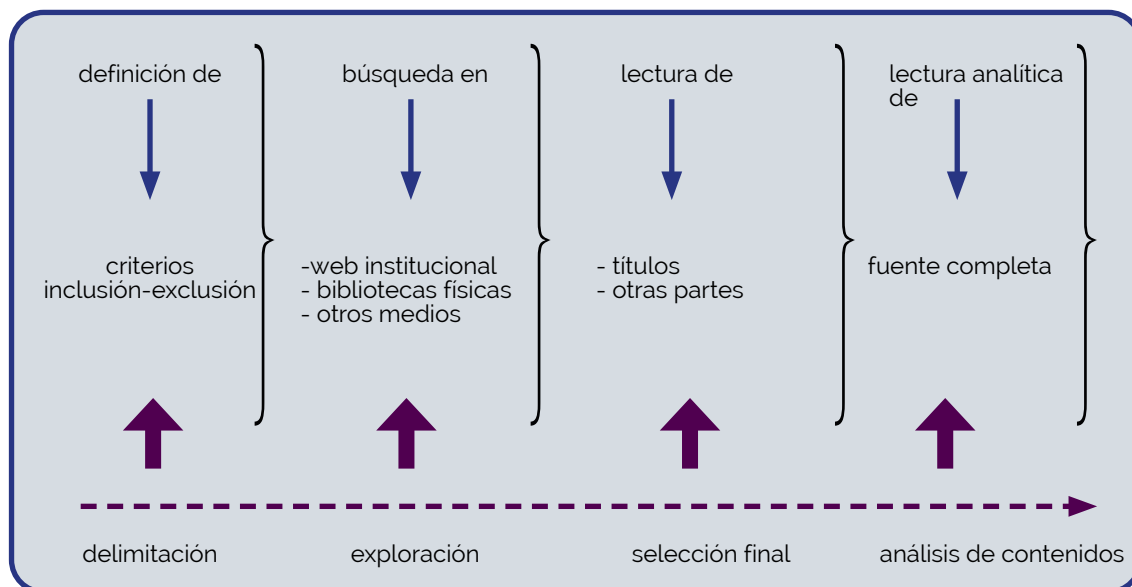
En el caso del análisis de fuentes institucionales, es necesario distinguir entre los tipos de fuentes que producen las instituciones y su accesibilidad. Así, pueden diferenciarse, en primer lugar, las fuentes normativas que buscan regular los procesos institucionales y que expresan una posición oficial en un ámbito micro o macro; por ejemplo: el proyecto institucional o curricular de una organización educativa o una norma de política nacional en educación. En segundo lugar, se encuentran las fuentes que documentan ciertas dinámicas de instancias de las instituciones, como las actas de reuniones de instancias de dirección o coordinación de una organización educativa. En tercer lugar, se identifican fuentes que revelan información sobre características o actividades de las instituciones, entre las cuales se ubican los eventos que organizan, la historia de la institución, las publicaciones, etc. (Wach y Ward, 2013). El primer y tercer tipo de fuente son, generalmente, de mayor accesibilidad para el investigador, mientras que la segunda puede tener restricciones que necesitan considerarse para garantizar el acceso a dicho material.

Los criterios de inclusión-exclusión para el análisis de estas fuentes institucionales implican la determinación del tipo de esta fuente, la temporalidad (se utilizará

fuentes del último año o de un periodo de tiempo), su representatividad de una o varias instituciones, y su equivalencia cuando se tratan de documentos con nombres distintos pero que incluyen contenidos similares. Luego de estas definiciones, se procede a su exploración según los alcances de cada estudio en páginas institucionales, bibliotecas físicas u otros medios (por ejemplo, acceso directo a la fuente otorgado por una autoridad). Este proceso adquiere una mayor simplificación cuando se trata de un solo documento (como en el caso de una norma).

Figura 2.

Proceso para el análisis de fuentes institucionales



Nota. Elaboración propia

Como sugiere el la figura 2, una vez seleccionadas las fuentes, la operatividad de esta aproximación implica la lectura de los títulos y algunas partes que permitan calificar su pertinencia para el estudio. Posterior a la selección de las fuentes más adecuadas, se realiza una lectura analítica para el registro de la información por cada fuente, en una matriz que incluya aquellos aspectos claves según los objetivos y las categorías o variables preliminares del estudio, determinados previamente en el marco referencial de la investigación y precisados en la sección metodológica de la misma matriz.

En ese sentido, la matriz contiene una parte descriptiva general del documento que incluye la creación de un código individual para cada uno, y otros datos como se explicita en la tabla 5. La otra parte de dicha matriz registra los contenidos extraídos del documento en función a cada una de las categorías. Un aspecto para tomar en cuenta es la codificación del documento, sus categorías y las citas textuales extraídas. Por ejemplo, el código 01.1.1. significa que esa cita pertenece al documento 01. asociada a la categoría 1 y es la cita textual número 1.

En la matriz indicada también se inserta una columna de "observaciones" que implica ya un análisis de los contenidos extraídos y que sirve para explicitar categorías emergentes u otras ideas que el investigador desea que llamen la atención, tales como: señalar cuál de esas citas podría ser la más representativa de esa categoría o, si es

una sola, qué parte de ella sería la más significativa; advertir algunas contradicciones entre los significados expresados en una cita versus otra; resaltar la coincidencia de significados entre las citas; advertir en la ambigüedad de la cita; etc. En dicha matriz se reserva un espacio de "comentarios" para que el investigador resuma los aspectos más relevantes que ha ido mencionando en la columna de "observaciones", y los complementa con otras reflexiones que le provoca el documento que ha registrado, por ejemplo, evidenciar las omisiones que existen en el documento respecto a una de las categorías.

Tabla 5.

Matriz de documentos institucionales individuales

| Código del documento: 01 | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Nombre del documento: | | |
| Año (mes) del documento: | | |
| Autoría del documento: | | |
| Forma de acceso: vía web: (insertar enlace) vía solicitud a la institución: | | |
| Categorías | Contenidos explicitados en el documento | Observaciones |
| 1. | 01.1.1. (Parte del documento en la cual es citado y página) 01.1.2. (Parte del documento en la cual es citado y página) | |
| 2. | 01.2.1. | |
| 3. | 01.3.1. 01.3.2 | |
| Comentarios | | |

Nota. Elaboración propia

Un aspecto por considerar es que, cuando se trata de un estudio con varios documentos, se requiere otra matriz comparativa en la cual se inserten los contenidos más representativos de los documentos individuales por cada categoría. Es decir, el investigador deberá seleccionar, entre las diversas citas, aquellas de mayor significatividad. Esto se ejemplifica en la tabla 6, que informa el uso de cuatro documentos del mismo tipo, como las normas internas de una o diversas instituciones. Los códigos en la columna de "contenidos representativos de los documentos" son los mismos que se insertaron en la matriz donde se realizó el análisis individual de cada documento. En esta matriz también se brindan los espacios para las "observaciones" y "comentarios", de modo tal que el investigador pueda incorporar sus apreciaciones y síntesis emergentes. De esta forma, ambas matrices -la individual y la comparativa- sirven tanto para el registro como para la explicitación de niveles de análisis que serán la base para la redacción de los resultados.

Tabla 6.

Matriz de documentos institucionales comparados

| Código de documentos: 01-02-03-04 | | |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------|
| Categorías | Contenidos representativos de los documentos | Observaciones |
| 1. | 01.1.2. 02.3.1. | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| Comentarios | | |

Nota. Elaboración propia

En cuanto al análisis de fuentes biográficas, este se concentra en el uso de documentos que expresen alguna de las dimensiones personales de los sujetos sobre los cuales gira el estudio. Entre esa variedad de documentos es posible diferenciar aquellos que revelan trayectorias, es decir, aquellos donde el sujeto ha registrado su recorrido de una o varias dimensiones de su vida. Así, por ejemplo, los curriculum vitae (CV), son una fuente muy estandarizada en su divulgación y uso con fines investigativos (Bawazeer y Gunter, 2016; Cañibano y Bozeman, 2009). En la actualidad, el investigador puede encontrar, en diversos sitios web, dichos CV (en algunos casos con formatos predeterminados por las instituciones y en otros más abiertos⁸) o solicitarlos directamente al informante. Junto a este tipo específico

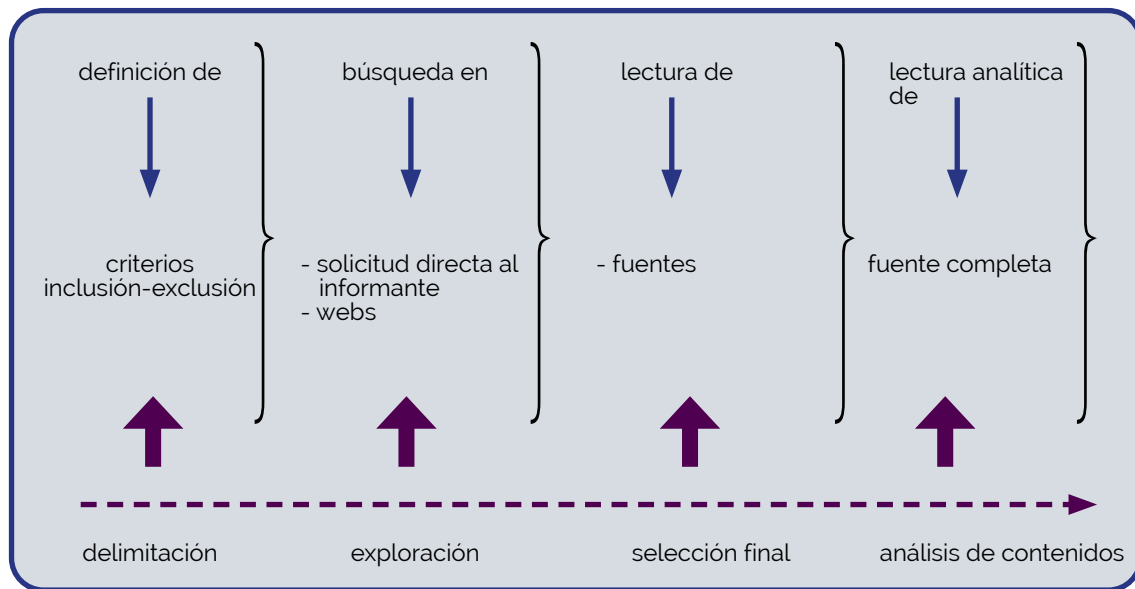
8 Como en el caso peruano de docentes universitarios en el CV-PUCP <https://profesorado.pucp.edu.pe/instrumentos-de-apoyo/que-es-cvpucp/> o de investigadores del país en el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica (Renacyt) <https://ctivitaec.concytec.gob.pe/renacyt-ui/#/registro/investigadores>. En formatos más libres se encuentran en plataformas como la de LinkedIn <https://www.linkedin.com/>

existen otros documentos escritos o audiovisuales (cartas personales, fotos, videos) que representan alguna dimensión y momento de la vida del sujeto que también puede ser solicitado a él mismo o hallado en alguna web.

Al igual que en los casos anteriores, para este tipo de fuente se precisa definir los criterios de inclusión-exclusión que ayuden a centrar la búsqueda del tipo de material. Algunos de estos son: la temporalidad (uso de CV actualizados hasta un año determinado), la accesibilidad (ejemplo: solo se utilizarán los CV de una plataforma específica), el alcance del documento para los objetivos del estudio (ejemplo: solo se seleccionarán los CV que contengan información explícita de la formación académica y laboral).

Figura 3.

Proceso para el análisis de fuentes biográficas



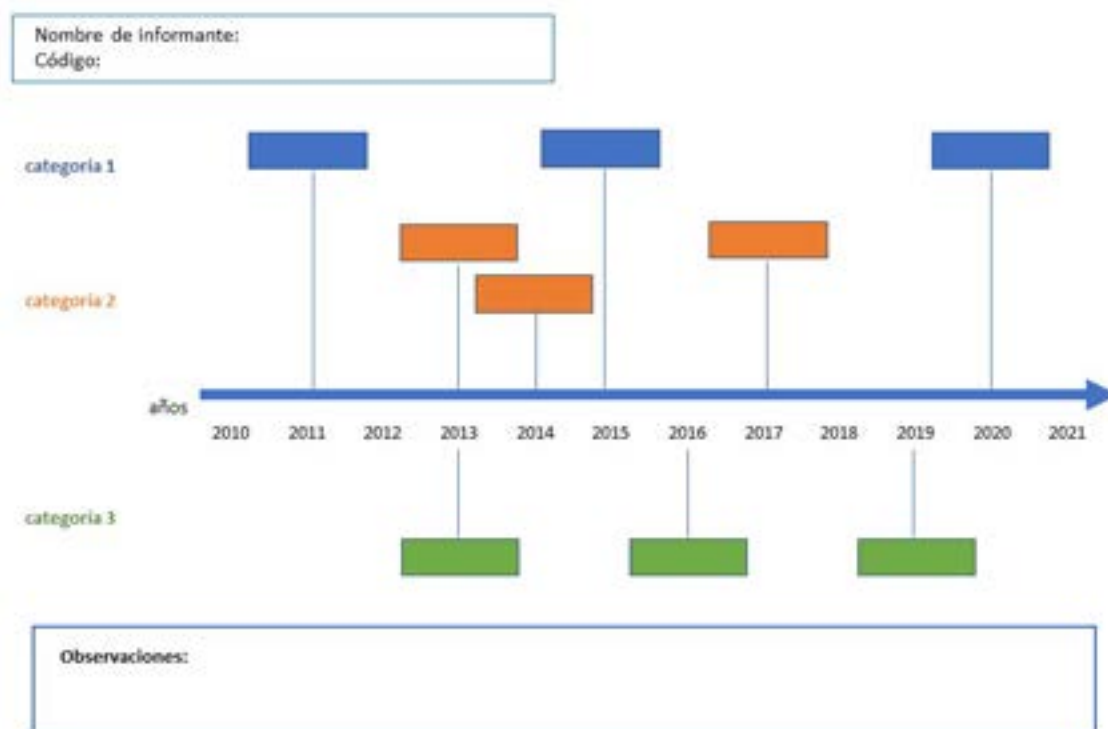
Nota. Elaboración propia

Para el registro y análisis de este tipo de documentos, especialmente de CV, resulta de utilidad la creación de líneas de tiempo y de matrices adaptadas. Para el caso del estudio de los CV, la línea de tiempo es un recurso que facilita la visualización del registro de los eventos claves por año, distinguiéndolos según las categorías de análisis, las cuales, además, se diferencian con colores distintos. A un lado se pueden insertar observaciones que el investigador puede anotar sobre el análisis de ese caso (ver gráfico 4). Para elaborar líneas de tiempo se pueden también aprovechar ciertas plataformas virtuales que disponen de este recurso⁹.

9 Ver: <https://www.timelinemaker.com/> también otras plataformas contienen plantillas para crear líneas de tiempo que pueden adaptarse: Canvas, Genial.ly, Visme, Lucid. También en la sección de "gráficos" del Blog de la Maestría y Doctorado en Educación PUCP se pueden encontrar ejemplos de líneas de tiempo sobre trayectorias: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/categoria/graficos/>

Figura 4.

Matriz de documentos biográficos individuales (CV)



Nota. Elaboración propia

El uso de matrices también es posible para el registro de los CV, lo cual puede realizarse para cada caso y para la comparación entre estos. A modo de ejemplo, la tabla 7 representa una matriz elaborada para un estudio sobre las trayectorias laborales de docentes. En esta matriz se utilizan diversos códigos que permitirán llenar la tabla según los datos aportados en los CV. Asimismo, incluye espacios para "observaciones" del investigador al analizar cada informante y, al final, introducir "comentarios" que resuman los aspectos más relevantes de las comparaciones emergentes.

Tabla 7.

Matriz de documentos biográficos comparados (CV)

| Código informante | Ámbito educativo | Tipo de institución | Cargo | Ubicación | Duración | Observaciones |
|--------------------------|-------------------------|----------------------------|--------------|------------------|-----------------|----------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Comentarios | | | | | | |

Nota. Elaboración propia

Códigos:

ámbito educativo: educación básica =EB / educación superior= ES

tipo de institución: publica= PUB / privada laica = PRI / privada religiosa= PRIRE / otra= O

cargo: docente= D / coordinador= COORD / directivo= DI / otro= O

ubicación: Lima metropolitana-Callao= LC / OR= Otras regiones

duración: se introduce mes y año de inicio y finalización

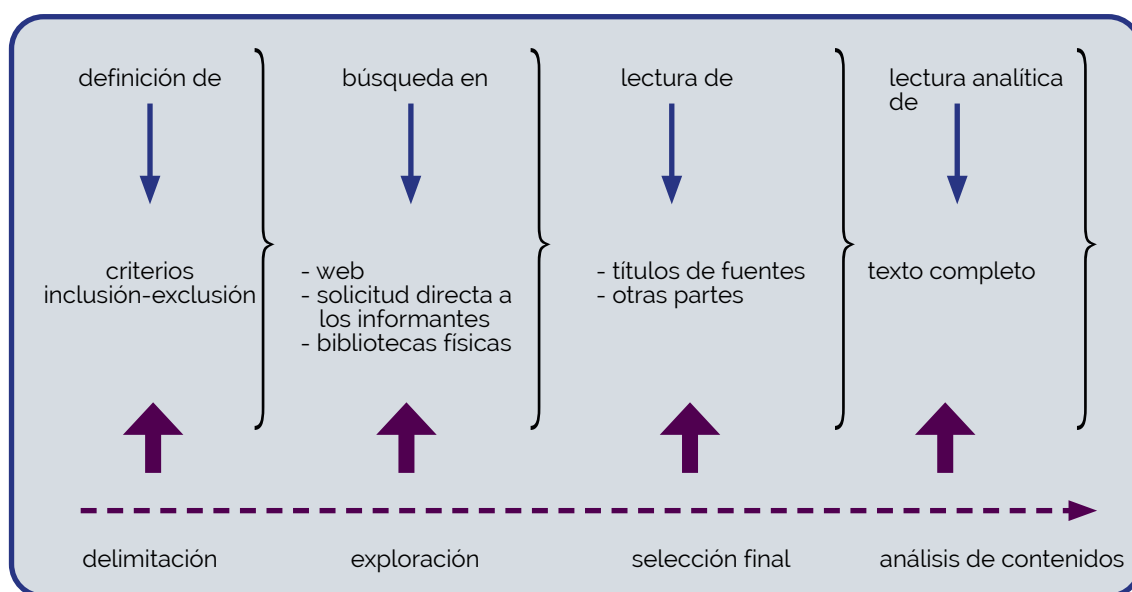
Por último, el análisis de fuentes didácticas permite al investigador indagar sobre aquellos materiales que son utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta tendencia se diferencian aquellos producidos por los docentes para la orientación específica de dichos procesos en sus cursos, como son sus programaciones curriculares, los sílabos y guías. También se encuentran aquellos materiales elaborados por los estudiantes como parte de un proceso formativo, como sus cuadernos de apuntes y otros productos realizados (Sanchidrián y Arias, 2013). Además de los docentes y estudiantes, también las propias organizaciones educativas elaboran ciertos materiales orientadores transversales para los estudiantes, ya no solo de un curso específico. Asimismo, existen agentes editoriales (Ministerios, empresas, ONG, universidades, etc.) que permanentemente producen textos instruccionales para los diversos ámbitos de la educación escolar y superior, sea para los estudiantes o también para la formación continua de los docentes y gestores (Parga et al., 2013; Sallabaş, 2013).

Las precisiones sobre los criterios de inclusión-exclusión para el estudio de estos materiales servirán para determinar mejor el tipo específico de fuente didáctica que se priorizará (ejemplo: solo se seleccionarán sílabos), la temporalidad de las mismas en base a un periodo de tiempo, la accesibilidad (ejemplo: materiales insertados en

una plataforma específica), el alcance del documento en relación con la finalidad del estudio (ejemplo: se seleccionarán los productos de los alumnos varones y mujeres), la representatividad institucional (en el caso que se busque seleccionar, por ejemplo, textos escolares de ciertas editoriales).

Figura 4.

Proceso para el análisis de fuentes didácticas



Nota. Elaboración propia

La operatividad para el registro y análisis puede seguir la misma concreción que reflejan las tablas 5 y 6 sobre el tratamiento individual de cada documento y luego la comparación entre ellos.

Entre los criterios de calidad y ética a considerar para esta técnica se pueden indicar los siguientes:

- la confirmación de la autenticidad del documento; es decir, que se trata de un documento que realmente pertenece al autor individual o institucional que representa.
- la consideración por la naturaleza propia de la fuente.
- la explicitación de los criterios de inclusión-exclusión, así como de las categorías preliminares y emergentes que han permitido el análisis de los contenidos del documento.
- la fiabilidad para el análisis que permita su verificación entre varios investigadores que abordan la misma fuente.

- e) el uso apropiado de recursos que ayuden a describir el documento y sintetizar el análisis (tablas, gráficos, softwares especializados, etc.).
- f) en el caso del estudio de fuentes institucionales, considerar la autorización o límites para su uso con fines de investigación, en el caso no sean de acceso público.
- g) el uso de consentimiento informado cuando se solicita al informante fuentes biográficas que no son de acceso público.

Referencias

- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J.C., y Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27 (61), 83-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005
- Bawazeer, W., y Gunter, H. (2016). Using the Curriculum Vitae in Leadership Research. *Management in Education*, 30 (2), 74-78. <https://doi.org/10.1177/0892020615625364>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi 10.3316/QRJ0902027.
- Cañibano, C., y Bozeman, B. (2009). Curriculum vitae method in science policy and research evaluation: the state-of-the-art. *Research Evaluation*, 18(2), 86-94. <https://doi.org/10.3152/095820209X441754>
- Luvezute, R.M., Scheller, M., y Lara, D. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigações UNAD*, 14 (2), 55-73. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>
- Parga, D., Martínez, D., y Téllez, M.E. (2013). Análisis didáctico de los textos escolares de Química. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 0, 2656-2661. <https://ddd.uab.cat/record/175506>
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En A. Sánchez (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp.7-22). Maestría en Educación- Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Sallabaş, M. (2013). Analysis of narrative texts in secondary school textbooks in terms of values education. *Academic Journal*, 8 (8), 361-366. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/EB532AE5472>

- Sanchidrián, C., y Arias, B. (2013). La labor del maestro en los cuadernos escolares: un estudio de caso. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65 (3). 131-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4396567>
- Sime, L. (2020). *La producción académica de profesores del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. CISE-PUCP. <https://bit.ly/3poN5rm>
- Wach, E., y Ward, R. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*. IDS Practice Paper In Brief 13. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>

CAPÍTULO 2

La entrevista en grupos focales

Elizabeth Salcedo Lobatón¹⁰

En investigación educativa, cada vez hay una mayor atención a las metodologías cualitativas, y una mayor utilización de técnicas orientadas a recuperar percepciones, sentidos y significados sobre problemas y situaciones que involucran a la comunidad educativa. En esta sección nos ocuparemos del grupo focal, buscando facilitar orientaciones teórico-prácticas para su diseño y aplicación, asumiéndolo como una forma de entrevista grupal, que aporta múltiples ventajas a la investigación educativa.

Hemos incluido una introducción conceptual que recupera el origen, concepciones y características del grupo focal, una breve discusión epistemológica y una recuperación de sus semejanzas y diferencias con otras técnicas similares. También, es interés de este capítulo revisar críticamente qué tipo de investigaciones demandan de esta técnica, qué tipo de información podemos obtener desde su aplicación y la manera como la investigación educativa la viene utilizando. Finalmente, se presenta una ruta metodológica y operativa para planificar y realizar grupos focales, incidiendo también en el tratamiento y análisis de los datos que nos ofrece la técnica y su presentación como hallazgos de investigación.

1. El grupo focal: una forma de entrevista grupal

Frecuentemente se confunde el grupo focal con otras técnicas de la misma familia metodológica, que se sustentan en el formato de la entrevista. No hay acuerdo unánime entre los autores en cuanto a la naturaleza y distinción de la técnica *grupo focal*, de los *grupos de discusión* y de las *entrevistas grupales*; sin embargo, casi todos los autores, directa o indirectamente, aluden a dos características que vinculan a esta familia de técnicas: el uso de la entrevista como el medio central de recuperación de datos, y su carácter colectivo o grupal. En la literatura referida a la investigación

¹⁰ Profesora del Departamento Académico de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctora en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

cualitativa, regularmente se asocia al grupo focal como un tipo más de entrevista grupal (Amezcuca, 2003; Freeman, 2007). Para otros autores, es más bien un tipo de grupo de discusión (Gurdián-Fernández, 2010; Escobar y Bonilla, 2015).

Lo que podemos comprobar, a partir su aplicación empírica, es que los grupos focales son una técnica de recojo de datos que se apoya en un formato de entrevista, como medio principal para lograr la interacción grupal entre un número determinado de informantes.

1.1. Origen

Diversos autores coinciden con el origen anglosajón del grupo focal (Krueger, 1991, p. 24), en cambio no hay acuerdo unánime sobre los usos iniciales y el contexto en que se aplicó la técnica. Morgan (1998), citada por Gutiérrez 2011, recupera en su obra tres momentos importantes en la evolución del grupo focal. En la primera etapa, asociada a los años 30, el grupo focal fue utilizado por científicos sociales, quienes diseñaron la estrategia grupal como vía para obtener una mayor libertad y fluidez de respuestas en sus estudios en áreas laborales, con el propósito de incrementar la productividad. Se hizo lo propio para favorecer el análisis en la psicoterapia (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

En la segunda etapa, luego de la segunda guerra mundial, la técnica fue apropiada por el marketing y la mercadotecnia (Gutiérrez, 2011). Durante los años 80 y 90, se realizaron un gran número de estudios de mercado con grupos focales (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). La tercera etapa refiere una fase de expansión de la técnica a otros campos de investigación social, en salud, educación y programas sociales, en donde se requiere recoger la percepción de los involucrados, beneficiarios o participantes. La historia contada de otro modo por Tadajewski (2016), reivindica los orígenes del grupo focal asociado al estudio del mercado y del consumo, señalando con énfasis que en ningún momento "estuvo vinculado a ninguna agenda social o política específica" (p. 319); el autor hace mención a Herta Herzog, como una pionera en el uso de grupos focales en investigaciones a cargo los psicólogos a principios del siglo XX.

De la revisión efectuada es claro que el grupo focal ha sido la técnica que mejor caracteriza la investigación de mercados y el marketing comercial pero, desde finales del siglo XX, su uso se ha extendido a diversas disciplinas principalmente sociales (Orvik, Larun, Berland y Ringsberg, 2014), siendo frecuentemente utilizada también por la investigación educativa.

En paralelo, desde el mundo hispano, Ibáñez (1979) es considerado por varios autores como "el padre y promotor del grupo de discusión" (Gutiérrez, 2011, p. 107), una técnica que se parece y confunde con el grupo focal, y que algunos asumen como el origen iberoamericano del grupo focal.

1.2. Grupo focal: definición y características

Seremos claros en señalar que estamos frente a una técnica cualitativa que no todos los investigadores comprenden y aplican de la misma manera, y que inclusive puede sustentarse en diversas posturas epistemológicas. Sin embargo, hay mayor

acuerdo en el formato que utiliza, en el objetivo y en la función que cumple dentro de la exploración cualitativa.

Los grupos focales pueden ser definidos como una técnica de investigación cualitativa que se sustenta en un tipo de interacción social provocada por el investigador, para observar lo que piensan o creen los involucrados sobre un problema o situación dada, objeto de investigación. La técnica persigue la comprensión de las experiencias y perspectivas vividas por las personas situadas en contextos, circunstancias y entornos particulares (Freeman, 2007).

Si bien no son una discusión natural (Caillaud y Flick, 2016, p. 157), el grupo focal permite reproducir en pequeña escala el pensamiento de un grupo social involucrado con el problema de estudio, observando en él representaciones sociales¹¹, que pueden aparecer en el diálogo como contenido, como imágenes, visiones, metáforas, etc., y que son recogidos como datos útiles por el investigador, bajo una lógica de reconstrucción social del problema.

En estas discusiones grupales todo está cuidadosamente planificado: los informantes son seleccionados teniendo en cuenta criterios rigurosos, son orientados por un moderador que aplica una guía temática o de preguntas diseñada con antelación. Freeman (2007) refiere que "la composición del grupo, la estructura de la guía y la ubicación, fluyen de un solo objetivo de investigación" (p. 492); el grupo comienza y se guía por un propósito bien articulado. No son un medio para obtener la formulación de problemas o pensamientos claros sobre un tema; más bien cumplen la función de facilitar la discusión sobre un tópico de interés mediante la aplicación de preguntas claramente formuladas (Stewart y Shamdasani, 1990). Los grupos focales tienen como objetivo promover la autorrevelación entre los participantes, capitalizando explícitamente la dinámica del grupo y las discusiones. Se anima a los participantes a cuestionar las respuestas de los demás, obtener aclaraciones y explorar advertencias a sus declaraciones. Son estas últimas características las que dan lugar a la confusión con la técnica grupos de discusión.

El objetivo central del grupo focal es provocar un diálogo que favorezca la exploración de formas de pensar, actitudes, creencias, emociones, reacciones, relatos y experiencias de los informantes, en relación con un tema o problema de interés para la investigación. Es una exploración colectiva que juega a provocar reacciones intersubjetivas, a la que no sería posible acceder mediante otras técnicas, de allí su particularidad.

El valor agregado del grupo focal, respecto al de la entrevista individual, es que permite acceder a una diversidad de miradas individuales y procesos emocionales en el marco de un contexto grupal.

1.3. Coincidencias y diferencias con otras formas de entrevista grupal

Es útil para el investigador(a) que opta por la entrevista focal, discernir sobre las similitudes y diferencias que observa esta técnica con relación a otras formas

¹¹ La teoría de la representación social considera que los grupos construyen su conocimiento sobre un objeto durante las interacciones sociales.

alternativas de entrevista grupal, asunto del que se han ocupado diversos autores (Gutiérrez, 2011; Escobar y Bonilla, 2015; entre otros), aunque no siempre coincidan en sus planteamientos. Es cierto que estos esfuerzos de diferenciación se dan en medio de otras posturas metodológicas menos exigentes, que señalan que se trata de una misma técnica, con orígenes distintos, de similar desarrollo, que observan solo diferencias formales; esto ha generado no solo cierta confusión en la comunidad científica, sino que reduce la exigencia metodológica de la técnica y, con ello, su posibilidad de hacerla más válida y confiable.

Encontramos elementos suficientes para distinguir una entrevista grupal natural, de un grupo focal; o bien diferenciar un grupo focal, de un grupo de discusión. En muchos casos, la literatura refiere que la entrevista grupal es la categoría más genérica de la técnica, mientras que el grupo focal y el grupo de discusión lo definen como tipos de entrevistas grupales.

Gutiérrez (2011) demuestra originales diferencias epistemológicas, metodológicas y técnicas entre el grupo focal y los grupos de discusión, y destaca el "marcado carácter positivista que identifica al grupo focal" (p. 106). Por su parte, Escobar y Bonilla (2015) realizan una descripción paralela de las diferencias entre la entrevista grupal y el grupo focal.

Como coincidencias relevantes, podemos afirmar que las tres técnicas a las que hacemos referencia son herramientas cualitativas, basadas en la entrevista y que persiguen una llegada al conocimiento desde una metodología grupal.

2. Conocer a través de grupos focales

El grupo focal es una técnica cualitativa, que permite explorar pensamientos, comprensiones, perspectivas y experiencias como construcciones colectivas, que bien pueden responder a diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas como ya se ha evidenciado; su versatilidad permite usarla como técnica central de estudios cualitativos o como herramienta complementaria en investigaciones cualitativas y mixtas.

2.1. Investigaciones en la que se recomienda el uso del grupo focal

Hay sectores de la actividad profesional, como el marketing y la publicidad, que han hecho una gran apropiación de la herramienta, para el recojo de ideas base, del diseño, propaganda y prototipos. En la investigación educativa, la técnica se ha utilizado, principalmente, como medio de indagación de percepciones de miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes y estudiantes sobre temas diversos, como método de diagnóstico y como técnica de evaluación de programas y servicios educativos en ámbitos urbanos y rurales.

¿Qué es posible conocer a través de los grupos focales? ¿Qué usos de la técnica son recomendados? ¿En qué casos no deberíamos proponer el uso de grupos focales? Se ha identificado algunas situaciones en que la técnica podría obtener un buen desempeño:

- a) Cuando un investigador se encuentra en una fase inicial de exploración de un problema, y aún no ha definido su ruta de conocimiento, un grupo focal

con involucrados puede proveerle de un conocimiento inicial que le permita formular mejor el problema, definir sus hipótesis o sus preguntas guía.

- b) La técnica puede ser usada de manera independiente como base única de investigaciones cualitativas y considerarse suficiente para la recolección de datos de percepción sobre un objeto dado, de reacción ante determinado problema o propuesta, de recojo de creencias, visiones; para la reconstrucción de hechos o situaciones complejas, para provocar discusión sobre aspectos específicos y recuperar consensos, confrontaciones, que emanan de las interacciones que la técnica propicia.
- c) También se le atribuye un uso común, en estudios de carácter más complejo, que demandan triangular información, es el rol de método complementario de recolección de datos en aras de lograr la validez. (Escobar y Bonilla, 2011). En este sentido, el grupo focal puede ser un buen complemento para comparar información que ya ha sido recogida mediante otra herramienta.
- d) Como técnica complementaria, también se reserva el uso del grupo focal para profundizar en determinado tipo de variables a las que el estudio no puede llegar mediante otras técnicas, como la encuesta o la entrevista estructurada.
- e) Se utiliza grupos focales con fines de validación de datos que pueden resultar insuficientes o dudosos, porque la entrevista colectiva permitirá profundizar en el conocimiento y confirmar o no la data recogida
- f) Es también recurrente, el uso de grupos focales por investigadores que intentan avanzar en explicaciones de cierto conocimiento descriptivo ya obtenido anteriormente.
- g) De la entrevista focal es posible extraer posiciones individuales frente a un tema o problema, y también sentidos y representaciones colectivas
- h) Los grupos focales permiten combinar las técnicas de entrevista individual y la observación participante, dado que la dinámica da apertura también al diálogo individual, y el espacio puede proporcionar información visual de conductas, emociones y otros aspectos observables en los informantes. Constituyéndose en espacio privilegiado de información.

2.2. Aplicaciones no recomendadas para el uso de grupos focales

Es bastante amplio el espectro de aplicaciones del grupo focal, sin embargo, conviene advertir que hay algunas situaciones en las que no se recomienda el uso de esta técnica cualitativa. El caso más claro es cuando la investigación demanda contar con ciertas generalizaciones de los resultados a nivel de un universo de estudio. Así se hayan dispuesto la realización de varios grupos focales, y se hayan seguido criterios muy rigurosos de elección de informantes, no será posible, en ningún caso, realizar inferencias estadísticas. La generalización solo alcanzará a la población estudiada. Tampoco se recomienda la técnica para el tratamiento de temas polémicos o que generen confrontación, donde los informantes puedan traer visiones contrapuestas, pues será difícil mantener el diálogo y la discusión abierta y

alturada, y se incrementará el riesgo de caer en debates innecesarios y conflictos no deseados. En estos casos se recomienda la entrevista individual.

Asimismo, cuando el universo que se desea estudiar es pequeño y todas las personas se conocen entre sí, no es adecuado utilizar grupos focales, porque la dinámica puede verse afectada por prejuicios, o restringir algunas expresiones que los informantes realizan con mayor libertad cuando el grupo es menos conocido.

2.3. Alcance y límites de la técnica

El conocimiento con grupos focales ofrece altas posibilidades para los investigadores cualitativos, ya que se trata de una técnica que generalmente es bien aceptada por los informantes, es flexible y versátil en su aplicación, y no genera mayores costos que el tiempo dedicado. La exploración que se puede hacer en contextos grupales resulta siempre valiosa e interesante, por la intersubjetividad que se genera en estos espacios, y los discursos que logran capturarse como parte del diálogo colectivo. El aporte de los grupos focales para estudios de percepciones y para evaluaciones que demandan valoraciones y juicios de los involucrados, es excepcional. También su papel en estudios mixtos es de suma utilidad. No obstante, la técnica exige de ciertos criterios de exigencia y rigurosidad que algunos autores reseñan como limitaciones de la técnica (Rodas y Pacheco, 2020). Entre ellas destacamos cuatro aspectos: la primera está asociada a la necesaria planificación y preparación al detalle de su aplicación, la segunda se refiere a las características del investigador /moderador, quien debe concentrar el manejo de la conducción, con clara centralidad en el objetivo, ser un buen facilitador de la dinámica, para mantener el hilo conductor y asegurarse de que todos participen. El tercer aspecto guarda relación con la calidad de los informantes y el comportamiento que pueden asumir en el grupo: algunos acapararán la discusión y, probablemente, otros eviten intervenir o manifestar su posición; además podrían generarse momentos de silencio como parte de una estrategia defensiva de los informantes, generada por el estrés grupal. (Acocella, 2012). Allí, nuevamente, la capacidad del investigador será determinante para lograr un buen resultado. Un cuarto elemento está relacionado al difícil manejo de la compleja y abundante información que se deriva de los grupos focales, donde resulta difícil la identificación individual de los informantes. En contextos de pandemia, un gran número de grupos focales se han realizado por medios virtuales, facilitando la grabación de video y reduciendo esta dificultad.

3. Planificar la entrevista focal

Estamos al frente de una técnica que debe ser cuidadosamente planificada para lograr un diálogo fluido en temas o tópicos bien definidos, que aporten un valor diferencial a las entrevistas individuales, y que puedan, a la vez, asegurar rigurosidad metodológica, confiabilidad y validez.

3.1. Claridad del objetivo que persigue

Alineado a algún paradigma metodológico y a los objetivos de investigación, se deberá precisar si el grupo focal actuará como una técnica autónoma, complementaria o de triangulación de datos, y si abordará más de un objetivo o categorías de análisis.

La definición de objetivos específicos del grupo focal dependerá del rol que asuma la técnica. En ocasiones, el propio grupo focal constituirá toda la investigación. En otros casos, el grupo focal será parte de un estudio más amplio y responderá a un objetivo específico o categoría de análisis. Si se trata de usarlo como medio de triangular información, los objetivos del grupo focal serán más precisos, orientados a confrontar o validar ciertas hipótesis ya existentes.

Además de responder a la interrogante ¿Qué conocimiento específico esperamos de la entrevista?; habrá que preguntarse: ¿Qué información nos puede dar ese grupo particular de informantes? Estas dos preguntas ayudarán a centrar los objetivos y evitarán desviarnos de la ruta de investigación que, a veces, nos lleva hacia preguntas que no son de interés o que no podrían ser respondidas con suficiencia por ese grupo en particular.

3.2. Criterios de inclusión de informantes

Para asegurar el rigor del estudio focal y obtener el nivel de representatividad de los datos recogidos, es crucial e importante determinar los criterios de inclusión y exclusión de informantes. Los participantes convocados a un grupo focal deben mantener un criterio de representatividad del universo de estudio, dado que esperamos que nos aporten percepciones y diálogos útiles sobre el problema en cuestión. Para ello, es propicio un procedimiento de segmentación o identificación de subgrupos, bajo criterios o características que sean relevantes para la investigación.

En una investigación en la que se analiza la implementación de una política de educación superior en una universidad, pueden ser subgrupos relevantes, que deban estar adecuadamente representados en el estudio: el equipo rectoral, el personal administrativo, los docentes, y los estudiantes (Gráfico 1).

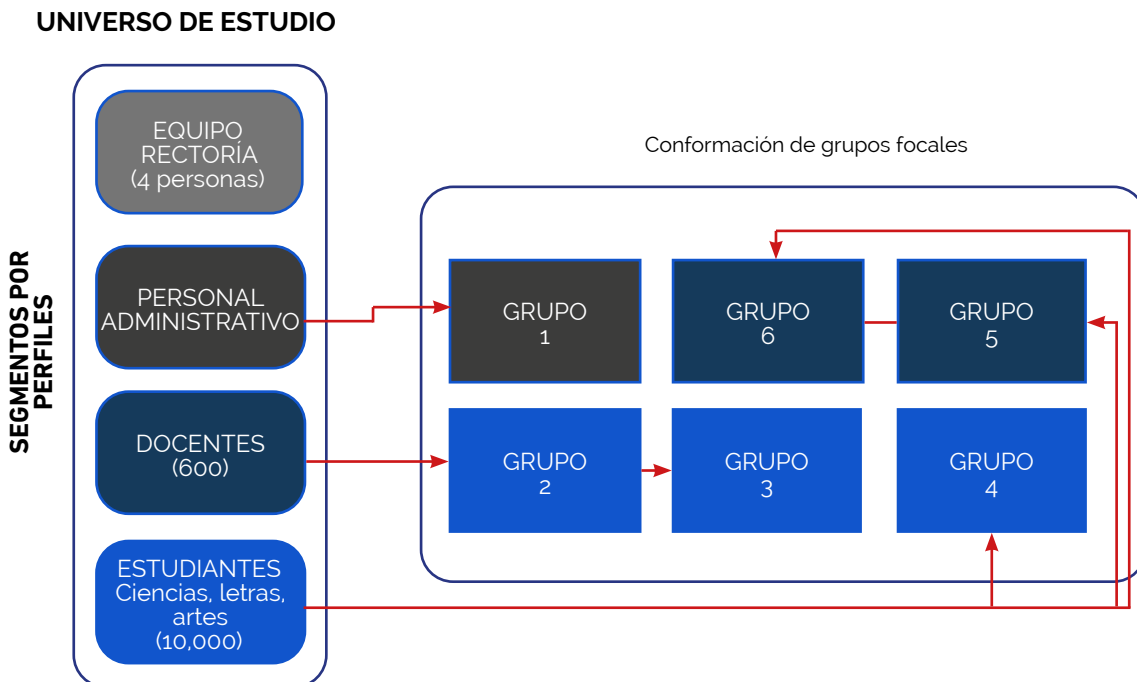
Mientras que, en la misma universidad, si el objetivo de la investigación es analizar la condición laboral del personal (que incluye administrativos y docentes), los segmentos elegidos pueden ser: el personal nombrado, el personal contratado a plazo fijo y personal contratado por asignaturas; siempre destacando segmentos de características relevantes para el objeto de estudio.

Esta forma de selección se conoce como "muestras estructurales", un tipo de muestra cualitativa (no estadística), basada en criterios de pertinencia que reúne los distintos perfiles que componen el universo de estudio. Estos informantes poseen características determinadas que representan a la población de referencia para el estudio.

La constitución interna del grupo debe incluir informantes de características homogéneas, sin embargo, es recomendable que estos informantes no se conozcan cercanamente, pues esta característica podría influir en su libertad de expresión y segar su participación. En la gráfica aparecen cuatro segmentos de población, sin embargo, el equipo rectoral, al ser un equipo pequeño que se conocen entre sí, ha sido excluido de la técnica. De manera alternativa, con ellos se utilizará la técnica de entrevista individual.

Figura 1.

Ejemplo de conformación de grupos focales según segmentos de población priorizada



Nota. Elaboración propia

¿Cuántos informantes es recomendable convocar al grupo focal?

Los autores no están de acuerdo, las cifras más bajas que refieren son de 3 o 4 participantes; y se recomiendan hasta 10 o 12 participantes. Basados en la experiencia, diremos que el tamaño del grupo dependerá de varios factores: a) la complejidad del estudio y la profundidad que demande la agenda planteada; b) la capacidad del moderador para hacer un proceso ordenado y claro de intercambio en el grupo; c) la posibilidad de contar con observadores de apoyo; d) dependerá del tiempo que disponen los informantes. A más participantes, la entrevista demandará una mayor duración. Los investigadores recomiendan que un grupo focal no debe ir más allá de los 90 a 120 minutos.

3.3. El protocolo a tener en cuenta

Como medio para ordenar el planeamiento y seguimiento de todas las actividades que implica el desarrollo de un grupo focal, proponemos que el investigador pueda diseñar un breve protocolo ordenador del proceso, que a su vez puede convertirse en una lista de cotejo para el seguimiento de la actividad. El protocolo deberá incluir la definición de procedimientos para las siguientes actividades:

Tabla 1.

Protocolo Grupo Focal

| Actividades | Realizado |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1. Definir objetivo del grupo focal | X |
| 2. Definir criterios de inclusión y exclusión segmentar participantes | X |
| 3. Seleccionar al moderador y observador y registrador (según necesidades) | X |
| 4. Definir y acondicionar el ambiente físico o virtual | X |
| 5. Preparar la guía de preguntas /guía de entrevista y facilitación | X |
| 6. Preparar recurso didáctico (si se requiere) | X |
| 7. Convocar a los participantes, según sea el caso con carta de presentación y consentimiento informado y confirmar asistencia | X |
| 8. Organizar la logística: registro, grabación, ambiente y refrigerio (si es presencial) | X |
| 9. Iniciar el desarrollo del grupo focal | |
| 10. Elaborar el informe | |

Nota. Elaboración propia

3.4. La guía de entrevista focal

La guía del grupo focal puede ser organizada por temas o preguntas, alineadas al objetivo definido en la planificación, tratando, en lo posible, que sean pocos temas o preguntas. Diversos autores recomiendan preguntas "concretas, estimulantes y flexibles que no sean más de cinco o seis" (Aigner, 2006; Boucher, 2003; Beck et al., 2004; Krueger, 2006, citados por Escobar y Bonilla, 2011). Recogiendo lecciones aprendidas, se sugiere a investigadores noveles que puedan contar con temas eje o preguntas, que guiarán la dinámica de la entrevista y, adicionalmente, con preguntas secundarias por eje (como recursos de ampliación, repregunta o recojo de especificidades), que eventualmente podrían ayudarles, si se queda sin recursos para estimular el diálogo o la discusión. Para investigadores de mayor experiencia, la guía corta será suficiente, pues se utilizará adicionalmente la repregunta y la captura de los hilos conductores que aportan los discursos de los propios informantes.

¿Cómo deben enunciarse los temas eje o las preguntas?

Deben utilizar un lenguaje comprensible, libre de tecnicismos para facilitar comprensión y evitar respuestas desenfocadas o sesgos. Deben ser preguntas abiertas que inviten a los informantes a mantener un diálogo entre ellos. Deben evitar al máximo dar claves o respuestas a los informantes. Si se han planteado indicadores claros desde el diseño, habrá que tenerlos en cuenta como recurso para direccionar mejor las preguntas en los casos en que los informantes no las comprendan (Vásquez, 2017).

4. Realizar la entrevista al grupo focal

A diferencia de otras técnicas de entrevista, las características y dinámica que sigue un grupo focal requiere poner atención al menos a cuatro aspectos que aquí destacamos: la conducción o moderación, la dinámica de interacción, la observación participante y el registro de datos.

4.1. Conducción y moderación del grupo

El grupo focal requiere una conducción que asuma el rol de moderación. Ello implica un investigador moderador, con cierta experiencia en manejo de dinámicas grupales, para propiciar el diálogo alrededor de la agenda de temas o preguntas propuestas, interactuar con los participantes y conducir la discusión hacia los focos de interés de la investigación.

El moderador, iniciará comunicando el objetivo de la reunión, motivando la libre participación de los informantes, y tratando de generar un buen clima de confianza y comodidad para el diálogo. Su tarea principal será favorecer la interacción, repreguntar si es necesario, para indagar y profundizar sobre ideas y significados y tratar de que todos intervengan y den sus puntos de vista. Cuando la técnica se aplica por medios virtuales, invitar a que participen con cámara encendida y estar atentos a reacciones que puedan conectarse con los temas de interés.

4.2. La dinámica de un grupo focal

No es una entrevista dirigida, es un diálogo grupal moderado por un agente externo, que hace hablar con libertad y que busca que se genere una interacción sostenida entre los participantes.

La dinámica que se logre producir dependerá de la experiencia del investigador, pero también de cuán a gusto se sientan los informantes para participar en ese espacio. Por ello, es importante cuidar las características del grupo, el ambiente de reunión, el carácter voluntario, el manejo del tiempo, entre otros aspectos que influyen en la predisposición de los participantes. Será importante atender la dinámica y reacción de cada informante, ya que esto puede sugerirle al investigador nuevas preguntas que no estaban planificadas en la guía original.

4.3. La observación en el grupo focal

La observación es inherente a la técnica. En el grupo focal, no solo cuenta el contenido o la data que los informantes producen mediante la entrevista, sino también la propia dinámica que se produce: las posiciones en juego, las reacciones, las emociones, etc. La observación permite recoger la dinámica presente en el grupo focal. El investigador no siempre se dará abasto en esta tarea. No en todos los casos es posible contar con un investigador observador, que apoye al investigador principal, aunque es deseable contar con su participación. La intervención del observador contribuye a recuperar los elementos de contexto, tales como relación de los participantes, reacciones y otros comportamientos, no siempre capturados por el registro de información y que ayudan a contextualizar la reunión y explicar parte de sus resultados.

4.4. El registro de datos

Con las nuevas tecnologías digitales se ha facilitado mucho el registro de audio y video de los grupos focales. El consentimiento informado en estos casos es fundamental para obtener las licencias y facilidades que permitan al investigador un registro completo de la actividad, pues el grupo focal requiere del registro de la data explícita contenida en el discurso de los participantes, y también de la dinámica que se genera como parte de la interacción grupal. Un investigador que aprovecha a fondo la experiencia de conocimiento del grupo focal sabe que el video le ofrece una posibilidad singular de conocimiento. En ausencia de tecnologías de apoyo, el registro fehaciente de lo que se dice, y cómo lo dice, exige la presencia y apoyo del observador y registrador de datos.

5. Procesar y analizar los datos de la entrevista focal

Comprobamos que existe una literatura amplia sobre cómo abordar el diseño metodológico de los grupos focales y su desarrollo, pero muy pocas orientaciones específicas para abordar la fase de análisis de datos, salvo escasas excepciones¹².

Más allá de las pautas metodológicas generales que sigue el procesamiento de la información cualitativa, y que puede ser consultado en Flick (2015, p. 136), este breve apartado está interesado en destacar tres orientaciones específicas para el tratamiento particular de la información de los grupos focales: a) distinguir los tipos de datos que aporta el grupo focal para su procesamiento y análisis; b) la categorización y la codificación, y c) la triangulación de datos con grupos focales.

5.1. Tipos de datos del grupo focal

Aunque no todos los investigadores valoran y realizan esta diferenciación de datos, es importante destacar que el grupo focal aporta dos tipos de datos relevantes: los que explícitamente aportan los discursos producidos por los informantes, y los datos ocultos, que solo algunos investigadores logran recoger y procesar como parte de los resultados de la investigación. Esta información contextual, además de aportar una lectura complementaria de las características y actitudes de los informantes, los discursos, los silencios y la dinámica generada, analiza también los factores situacionales y su influencia en la calidad de la data y los resultados de la investigación, ayudando a demostrar la calidad metodológica y la transparencia del investigador¹³, así también contribuyen a mejorar la confiabilidad de los estudios, ya que se ayuda al lector a decidir si los resultados son transferibles a otros contextos (Orvik, Larun, Berland y Ringsberg, 2014).

12 Vásquez (2017), Rodas y Pacheco (2020) son algunos de los autores que se pueden consultar para ampliar las orientaciones sobre procesamiento de datos del grupo focal.

13 Estos aspectos se muestran de manera más clara desde el diseño de la investigación. Ver ítem de planificación del grupo focal.

5.2. Organización en categorías de análisis

Desde la metodología cualitativa, se orienta siempre a que los datos recogidos sean traducidos en categorías, con el propósito de establecer comparaciones y posibles contrastes, a la vez de poder lograr una organización conceptual, a través de algún patrón o regularidad emergente.

La categorización puede provenir del proceso de diseño, si se delimitaron con antelación las variables y dimensiones que dieron lugar a los temas o preguntas de la guía de entrevista, o bien puede resultar de una exploración más abierta de la información recuperada en las transcripciones sobre los temas eje, ante lo cual se requiere un ejercicio de cierre de categorías, que se logrará revisando y segmentando la información correspondiente en unidades de contenido relevantes para el proceso investigativo. Estas categorías actuarán como organizadores de la información.

5.3. Análisis e interpretación de datos

Actualmente, el análisis de data cualitativa puede realizarse mediante diferentes tipos de software y métodos mecanizados siendo el más usado el Atlas Ti. Sin embargo, en nuestro interés en esta sección facilitar alguna herramienta manual de apoyo para el análisis de la información recabada.

Figura 2.

Matriz de análisis de datos de grupos focales

| Informantes | CATEGORÍA | | | | | Puntos destacados sobre intervención del informante | Aspectos emergentes |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------|---|---|---|---|-----------------------------------------------------|---------------------|
| | A | B | C | D | E | | |
| 1. | Párrafos transcritos por cada informante | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| Puntos destacados en relación a una categoría de análisis | | | | | | | |

Nota. Elaboración propia

Para poder inferir datos relevantes de las transcripciones, es necesario organizar la información transcrita por categorías, buscando a su vez identificar los temas destacados para la reflexión y discusión, así como los nuevos elementos emergentes. En la matriz propuesta para el análisis de un grupo focal de cinco informantes (Gráfico 2), se resalta una columna para anotar puntos desatacados con relación al discurso de cada informante y, a la vez, una fila para el registro de puntos destacados de la

lectura transversal de la categoría de análisis. También se incluye una columna que permite registrar aspectos emergentes, no consignados en los temas de la entrevista, pero relevantes para el objetivo de la investigación.

Se considera necesaria una fase de consolidación de la información, ordenada, clasificada y organizada. Vásquez (2017) denomina a este momento "validación de resultados" y lo asume como una etapa de construcción de sentidos a partir de la identificación de a) coincidencias: ideas comunes de las diferentes fuentes que se relacionan entre sí; b) no coincidencias: ideas o criterios que no necesitan de otros y tienen sentido propio. c) datos aislados: datos que, aunque no se alinean a la variable en estudio, enriquecen el contexto de investigación de manera significativa (p. 7). Esta información puede ser organizada en una nueva matriz de consolidación. La construcción de sentidos es el punto de llegada en esta fase de interpretación y puede definirse como el momento en que el grupo focal alumbró una nueva idea, coherente con las fuentes de información recuperadas, y conlleva un hallazgo, una discusión o una respuesta nueva a una pregunta formulada. Se recomienda ilustrar esta fase con la construcción de mapas conceptuales en los que se pueda mostrar gráficamente, la tesis o idea concluyente, las ideas o argumentos constructivos de la tesis, los elementos antagónicos y los aspectos emergentes. Es posible que estas relaciones puedan dar lugar a nuevas conceptualizaciones.

Referencias

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125–1136. Doi:10.1007/s11135-011-9600-4
- Amezcuá, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 13(2), 112-117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1130862103737917>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Caillaud, S., y Flick, U. (2017). Focus groups in triangulation contexts. En R.S. Barbour, D.L. Morgan (eds.). *A New Era in Focus Group Research*. DOI 10.1057/978-1-137-58614-8_8
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. I. (2011). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 51-67. https://www.researchgate.net/publication/321034795_GRUPOS_FOCALES_UNA_GUIA_CONCEPTUAL_Y_METODOLOGICA
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b10-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Frey, J., y Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The social science journal*, 28(2), 175-187. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/036233199190003M>

- Freeman, T. (2007). 'Best practice' in focus group research: Making sense of different views. *Journal of advanced nursing*, 56, 491-497. DOI: [10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x).
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista Investigación en Educación médica*, 2(5), 55-60. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S2007505713726838>
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group?. *Cinta moebio*, 41, 105-122. www.moebio.uchile.cl/41/gutierrez.html
- Orvik, A., Larun, L. Berland, A., y Ringsberg, K. (2014). Factores situacionales en estudios de grupos focales: una revisión sistemática. *Paradigmas*, 6, 87-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942049>
- Rodas Pacheco, F. D., y Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Tadajewski, M. (2016). Focus groups: history, epistemology and non-individualistic consumer research. *Consumption Markets & Culture*, 19(4), 319-345. DOI:10.1080/10253866.2015.1104038
- Vásquez, F. (2017). Construcción del sentido de los datos cualitativos en investigaciones educativas. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 2(2). <http://geo1.espe.edu.ec/wp-content/uploads/2017/10/art1.6.pdf>
- Vicsek, L. (2010). Issues in the analysis of focus groups: Generalisability, quantifiability, treatment of context and quotations. *The Qualitative Report*, 15(1), 122-141. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss1/7/>

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS CON GRUPOS FOCALES

- Bello Olano, M., y Maldonado Rosas, I. (2016). Grupo focal en la investigación educativa. Una experiencia con profesoras de educación básica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (16 al 18 de noviembre de 2016). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8373/ev.8373.pdf
- Escamila Gil, M. (2016). Opiniones de expertos en orientación educativa a través del grupo focal como método para descubrir una estructura de sentido compartida. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13(31), 2-11.
- Gross Martínez, M., & Stiller González, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista de Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 1-16. DOI: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587)
- Gurdián-Fernández, A. (2010). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>

CAPÍTULO 3

La observación: lineamientos metodológicos para el investigador

Edith Soria Valencia¹⁴

Concepto y características

La observación es una técnica de investigación que permite la recolección de información (Yuni y Urbano, 2014) a través del contacto directo del investigador con la realidad del objeto de estudio (Castillo y Reyes, 2015; Martínez, 2012).

Es importante señalar que la observación, como técnica de investigación, ha sido utilizada por las principales corrientes científicas naturalistas, las cuales afirmaban que la realidad es exterior al sujeto y que el científico brinda una visión neutral sobre el fenómeno observado.

En el siglo XX, la Antropología, Sociología, Economía, Trabajo Social y Educación incorporaron el uso de la observación en diversos escenarios sociales, lo que permitió una aproximación directa a los fenómenos de estudio para comprenderlos (Schettini y Cortazzo, 2016). A partir de lo expuesto, algunos autores coinciden en señalar que la observación es una técnica pertinente para la Etnografía pues permite realizar un examen analítico de sus manifestaciones culturales (Martínez, 2012).

Es esencial reconocer que la observación es una práctica que está vinculada al paradigma positivista y al paradigma interpretativo, siendo un desafío encontrar una definición que abarque enfoques tanto cuantitativos como cualitativos porque las perspectivas epistemológicas difieren (Katz-Buonincontro y Anderson, 2020). A partir de lo señalado, los científicos sociales han cuestionado la relación del observador

¹⁴ Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctora en Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

con lo observado y han delineado diferentes formas de realizar observaciones con respecto al sesgo potencial del investigador.

De esta manera, como actividad empírica, su propósito es registrar información primaria sobre un hecho o fenómeno (acontecimientos, características, comportamientos, etc.) en el contexto donde suceden para comprenderlo (Ríos, 2017; Schettini y Cortazzo, 2016). La observación toma como referente las categorías perceptivas construidas a partir de las teorías científicas que utiliza el investigador (Yuni y Urbano, 2014) y que generan un gran aporte a las investigaciones, pues permiten explicar el comportamiento del fenómeno en su contexto cotidiano (Anguera et al., 2018).

En razón de lo expuesto, el presente capítulo sitúa la atención de la observación en las Ciencias Sociales, pues es una técnica que permite estudiar una situación, grupo y comunidad sin necesidad de hacer uso de la mediación lingüística. El observador se muestra atento a las expresiones no verbales e interpreta su significado, lo que permite un conocimiento mayor del sujeto de la investigación (Schettini y Cortazzo, 2016). En la Tabla 1, se presentan las ventajas y desventajas de la observación.

Tabla 1.

Ventajas y desventajas de la observación

| Ventajas | Desventajas |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Se observa de manera natural los acontecimientos y los sujetos lo que permite registrar los hechos cuando suceden y realizar acciones de comparación entre lo que dicen y hacen.• Permite identificar los modos de organización social, formal e informal, presentes en las instituciones y organizaciones sociales donde los sujetos de observación desarrollan sus actividades.• Permite obtener información de aquellos aspectos de la conducta que suelen pasar inadvertidos para el propio actor.• Representa un reducido costo económico y/o material pues no requiere insumos. | <ul style="list-style-type: none">• Poca claridad en torno a las categorías o indicadores a observar.• Poca preparación en el uso de la técnica lo cual reduce la rigurosidad del profesional y puede generar un sesgo al registrar la información.• No todo es susceptible de ser observado (hay actividades laborales que tienen un acceso muy restringido).• La observación puede ser sesgada por las expectativas del observador, su carácter, cultura e historia, lo cual conduce a juicios erróneos.• Poca coherencia entre las categorías y/o indicadores de observación con la información registrada. |

Nota. *Elaborado a partir de KatzBuonincontro y Anderson, 2018, Schettini y Cortazzo, 2016; Ruiz, 2012.*

Es importante que todo investigador social cuando realice observaciones se guíe por los objetivos que ha definido.

Tipos de observación

La técnica de la observación es utilizada por diferentes disciplinas según las particularidades del fenómeno que se somete a estudio.

En general, se distinguen los siguientes tipos de observación:

a) Según el grado de implicación del observador con la realidad observada.

➤ Observación no participante

Ocurre cuando el investigador no participa en el fenómeno a observar; por tanto, es ajeno al contexto de análisis. Este tipo de observación se plantea como objetiva y singular. La observación no participante hace uso de la deducción, a partir de la cual establece generalizaciones que conducen a la predicción y explicación del fenómeno analizado. Es un tipo de observación usado predominantemente por las ciencias naturales y, desde esta perspectiva, se le considera como una técnica cuantitativa (Yuni y Urbano, 2014; Martínez, 2012).

Una ventaja es que la observación está ajena a los valores y predisposiciones del investigador; quien adopta un rol de espectador de la realidad y evita realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno que observa; sin embargo, la desventaja es que no permite conocer el tema con mayor profundidad.

➤ Observación participante

Se originó principalmente en las prácticas de investigación etnográfica de finales del siglo XIX, donde se utilizó la observación participante como una forma de método científico (Katz-Buonincontro y Anderson, 2018). El investigador se integra, en la medida de lo posible, a la dinámica del contexto social o al hecho de observar, lo que permite comprender la esencia del fenómeno (Martínez, 2012).

Es importante señalar que, en este contexto, la realidad tiende a ser subjetiva y múltiple, por lo tanto, los participantes la perciben de formas distintas y le otorgan "significados" diversos, considerándose como una técnica de investigación cualitativa (Yuni y Urbano, 2014; Martínez, 2012). Asimismo, permite recabar datos sobre las personas, los procesos, las culturas y comportamientos. Su propósito es estudiar "in situ", desde el interior de las realidades, y aproximarse a la interacción social a través de un rol activo, es una observación contextual que brinda evidencia sobre el fenómeno observado (Leatherbarrow et al., 2021; Escudero y Cortez, 2018).

La observación participante brinda las siguientes ventajas:

- Permite llevar a cabo una investigación etnográfica con personas que no hablan un lenguaje escrito.
- El investigador está presente en todo momento, observando lo que acontece en la convivencia, lo que permite al observador registrar todas las particularidades de la vida social, política, cultural y económica del grupo o la comunidad (Yuni y Urbano, 2014).
- El investigador, al integrarse al fenómeno, genera más confianza entre los participantes, lo cual permite describir con mayor atención las «prácticas» y los «significados» que le otorgan los propios actores al hecho social observado.
- El investigador identifica las costumbres, características, comportamientos, etc. de las personas con mayor facilidad (Ríos, 2017).

Sin embargo, también surgen algunas desventajas:

- Exige mayor tiempo para realizarla.
- Puede afectar el comportamiento de las personas.
- La presencia del investigador puede producir malestar entre los involucrados y generar un sesgo en el registro de datos debido a la intervención de sus propias emociones (Ríos, 2017) o prejuicios culturales, pues se podría juzgar y calificar las costumbres, creencias y lenguajes, partiendo del supuesto que la estructura cultural del investigador es superior (etnocentrismo), lo cual puede distorsionar la información que se obtenga (Martínez, 2012).

b) Según su grado de cientificidad. Se clasifica en:

- **Observación precientífica.** No constituye una técnica, es la "actitud" que muestra el investigador para captar los fenómenos o acontecimientos de la realidad. Es una cualidad indispensable básica para la adquisición de conocimientos por medio de la observación científica.
- **Observación global.** Se considera como una técnica, pues permite aplicar procedimientos generales que le brindan al investigador la posibilidad de entrar en contacto con la realidad a investigar.
- El propósito consiste en aprehender (captar) los atributos generales de la realidad a estudiar (Yuni y Urbano, 2014).
- **Observación descriptiva.** Es una técnica de investigación que permite reconstruir la realidad observada de manera detallada. No requiere hipótesis.
- **Observación explicativa.** Es aquella técnica de investigación cuyo objetivo es comprobar las hipótesis formuladas previamente.

c) Según la modalidad perceptiva. Considera dos tipos:

- **Observación directa.** Ocurre cuando apelamos a nuestros sentidos como instrumentos de registro de la información. Se asignan atributos a los fenómenos utilizando los sentidos. Es importante señalar que se tratan de cualidades directamente observables.
- **Observación indirecta.** Se requiere hacer uso de instrumentos apropiados para la observación de las propiedades del fenómeno. Los instrumentos potencian la capacidad perceptiva del investigador.

d) Según el lugar de ocurrencia de la observación. Se clasifica en:

- **Observación de campo.** Cuando la observación se realiza en el lugar donde ocurre el fenómeno investigado.
- **Observación de laboratorio.** Hace referencia a los lugares preestablecidos donde se realiza la observación (Ruiz, 2012).

e) Según el número de observadores. Puede ser:

- **Observación individual.** Es realizada por un solo observador o investigador.
- **Observación colectiva.** Se realiza con más de un observador o investigador (Schettini y Cortazzo, 2016).

Aprender a “mirar” en la observación

Quando se realiza una observación se debe tener en cuenta que el fenómeno se observa desde cierta perspectiva; sin embargo, no se puede ser ajeno a considerar que muchas veces la información visual se filtra a partir de los saberes previos del investigador. Por ello, existe en la comunidad académica una interrogante en torno a la objetividad de la técnica: ¿observar es conocer la realidad tal cuál es o construir significados sobre ella?

Atender la pregunta y resolverla implica comprender el pensamiento científico y “tener en cuenta que tanto la ciencia como la cultura son procesos constructores y contruidos por procesos sociales” (Schettini y Cortazzo, 2016, p.14). En las últimas décadas se ha observado cierto consenso en la comunidad científica, al plantear que la producción de conocimiento a partir de la observación refleja la vinculación del ser humano con el mundo, donde el observador es partícipe y creador del conocimiento. Por ello, el conocimiento no puede desconectarse de las categorías de análisis de la historia, de las experiencias y las sensaciones. Hay una relación indisoluble entre el investigador y el medio; por tanto, el observador debe observarse a sí mismo, observando a los otros (Katz-Buonincontro y Anderson, 2018).

En esa línea, “lo que conocemos no es el mundo en sí, es el mundo con nuestro conocimiento. No podemos separar el mundo que conocemos de nuestro conocimiento” (Schettini y Cortazzo, 2016, p. 15). De esta manera, el principal problema

de la observación es el observador mismo, quien representa la fuerza y la debilidad de la técnica.

Los observadores solo tienen una visión fragmentada de la realidad, pues los sujetos que intervienen no tienen verdades sino versiones construidas desde su propia perspectiva. Por ello, para realizar la observación con rigurosidad, se debe recoger diferentes referentes que permitan una mejor aproximación a los hechos. Esta acción permitirá confrontar las subjetividades. Lo planteado implica reeducar nuestra mirada, aprendiendo a observar con mucha atención en el tiempo. A partir de lo mencionado, el tiempo, se constituye en una variable de gran importancia; es así que una intervención de calidad se inscribe en una temporalidad de larga duración (Schettini y Cortazzo, 2016).

La observación y los posibles sesgos

Cuando se adopta una estrategia de observación, el investigador puede realizarla en el escenario de forma directa o, desempeñando una labor de participante parcial. En ambos escenarios de observación es difícil separar al investigador del entorno; y es posible que se evidencie cierto sesgo en el recojo de información. El sesgo se refiere a la tendencia intencional o involuntaria de los investigadores de ser selectivos en las observaciones y encontrar aquello que se busca (Katz-Buonincontro y Anderson, 2018). Por tal razón, la gestión de los sesgos es uno de los grandes desafíos que debe asumir un investigador cuando elabora los instrumentos que empleará para recoger información.

Para hacer frente a tales riesgos se brindan algunos mecanismos para cuidar el rigor:

- a) Debe definirse el periodo de tiempo que demandará la observación y precisarse los intervalos de tiempo que se considerarán entre una observación y otra. Este procedimiento permitirá confirmar los resultados de las observaciones y lograr la saturación de datos. Lo planteado debe estar claramente precisado en la justificación de la estrategia de observación; de tal manera que las conclusiones del estudio respondan a un proceso de observación claramente planificado, y no solo se base en el registro de datos producto de un evento fortuito (Johnson et al., 2020; Chenail, 2011).
- b) Los investigadores reconocen que la técnica de la observación, muchas veces, está limitada por la parcialidad que muestra el investigador cuando observa, registra los datos y transcribe la información para el análisis respectivo. Para evitar estas situaciones de sesgo es indispensable contar con un marco conceptual que permita brindar aclaraciones en torno a los términos utilizados para lograr rigor y calidad. Es necesario explicitar las premisas que deberán guiar la observación y el registro de datos, reduciendo, de esta manera, la presencia de posibles sesgos (Katz-Buonincontro y Anderson, 2018).
- c) Otra manera de evitar sesgos es que, al término de cada observación, se realice el registro inmediato del fenómeno observado para optimizar la precisión y calidad de los datos recogidos. Cuanto más detallado y completo sea el registro de información, se logrará contar con datos precisos y útiles para el análisis correspondiente.

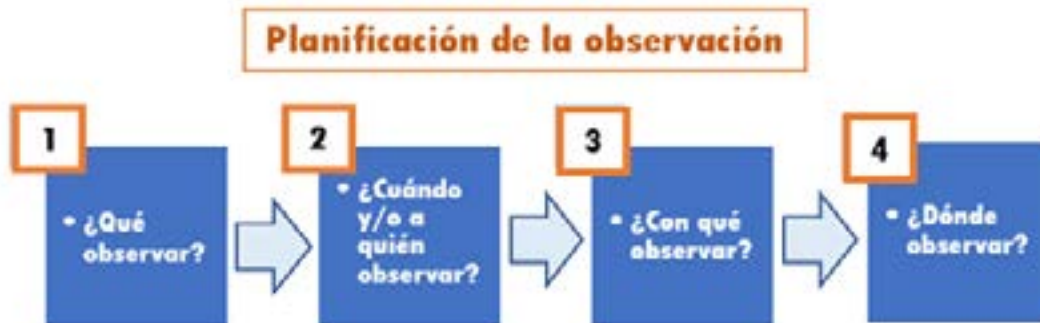
- d) La triangulación es otro de los estándares de rigor que permite identificar la convergencia de datos obtenidos a través de múltiples fuentes (por ejemplo, notas de campo y transcripciones de entrevistas) para reducir los errores o sesgos y optimizar el proceso de recopilación y análisis de datos (Johnson et al., 2020)

La planificación en el proceso de la observación

La observación es un proceso que requiere planificación. A continuación, en la Fig. 1 se puede apreciar las preguntas que deben guiar el proceso:

Figura 1.

La planificación de la observación



Nota. Elaboración propia

1) ¿Qué observar?

Se hace referencia al objeto que se pretende estudiar: una persona, un grupo, una institución, etc. El propósito es registrar, de forma descriptiva, la mayor parte de los hechos que ocurren en un contexto natural y en periodos de tiempo distintos.

2) ¿Cuándo y/o a quién observar?

Implica definir aspectos claves como los siguientes:

- durante cuánto tiempo se va a prolongar la observación,
- con qué frecuencia se realizará la observación,
- en qué momentos deberá iniciarse y terminarse los periodos de observación,
- cuál será el intervalo de tiempo entre la observación y el registro,
- quiénes serán los sujetos observados (será solo un sujeto o a varios).

Todos los aspectos mencionados son indispensables cuando se trata de planificar la observación.

3) ¿Con qué observar?

La observación es planificada e intencional; por tanto, el observador/investigador debe elegir los instrumentos más pertinentes para el recojo de la información. Entre los instrumentos de observación tenemos: a) guía, ficha o registro de observación, b) diario o cuaderno de campo, c) anecdotario, d) inventario, e) escala, etc.

El registro del fenómeno debe hacerse lo más cerca posible al acontecimiento que se observe. En cualquier caso, siempre hay que hacer registro de aquello que sucede en torno al fenómeno, considerando lo siguiente:

- a) Tratar de relacionar las notas con los temas principales de la investigación (esto quiere decir, que el observador debe conocer muy bien para qué hace la observación).
- b) Tomar notas lo más completas posible. Si se ha tomado una versión resumida en el momento de la observación, será pertinente hacer una versión extendida lo más pronto posible.
- c) Hacer un registro textual de las palabras o expresiones que resulten significativas.
- d) Colocar fecha a cada observación.
- e) En el archivo de notas, distinguir la descripción del fenómeno de las interpretaciones o explicaciones que puede realizar el investigador.

A continuación, se presentan algunas premisas referidas a la ficha de observación y al diario de campo.

3.1. Ficha de observación

Permite registrar los datos observados para organizar lo percibido. Existen dos tipos:

- a) Ficha de observación no estructurada**, no tiene un esquema predefinido y puede adoptar diversas formas, según se avance en el recojo de información. Es muy utilizada en estudios exploratorios y pilotos.
- b) Ficha de observación estructurada**, tiene un plan predeterminado referido a los datos que planea recoger.

Una ficha de observación estructurada debe considerar:

- Búsqueda bibliográfica para identificar los antecedentes históricos y sociológicos de la zona de estudio.
- Ubicación y descripción geográfica del área de estudio
- Observación minuciosa del medio físico donde se realizará la investigación.
- Observación general de la población, composición social, organización política, servicios y actividades económicas.
- Observación general de la estructura social de la comunidad.

- Observación de las relaciones sociales que existen entre los integrantes del área de estudio.
- Observación específica de aquello que ha sido seleccionado para la investigación.

3.2. Diario de campo, libreta de notas o bitácora

Es un instrumento de registro y recolección de datos. Su función es guardar, de forma primaria, todos los datos que se consideran pertinentes de los procesos a analizar. El registro se realiza en un diario o en un registro electrónico, donde se anotan los datos obtenidos de la observación. Al diario de campo también se le denomina libreta de registro, libreta de campo o bitácora (Rekalde et al., 2014).

Se recomienda utilizar la página de la derecha del cuaderno o del archivo electrónico para escribir todo lo que se ha observado y todo lo que los informantes han expresado. No debe existir ninguna interpretación, ni adjetivos, por ejemplo, una casa no se describe como "pobre", sino precisando las características observadas (¿cómo es la casa?), de modo que quien lo lea pueda deducir si tiene esa condición o no, de lo contrario se está otorgando una categoría de manera anticipada. Se debe distinguir con todo cuidado si lo registrado es algo observado o manifestado por un informante. De la misma manera, puede adicionarse muestras físicas o digitales de materiales, como: notas, fotografías, bocetos, dibujos, esquemas, gráficos y todo aquello que contribuya a mostrar de la manera más completa la realidad observada (Rekalde et al., 2014).

Se sugiere utilizar el lado izquierdo del diario de campo para realizar la interpretación, el registro de las preguntas que surgen, los planteamientos de líneas tentativas de explicación y también para colocar, de forma preliminar, algunos adjetivos. Es importante tener presente que los datos no registrados o que tardan en anotarse es información perdida o de dudosa confiabilidad; por ello, es necesario registrar en el diario de campo la fecha en que se observó o, en todo caso, indicar si el registro se está haciendo en fecha posterior.

4) ¿Dónde observar?

Lo planteado exige escoger el contexto de observación, es decir, definir el conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se situará el proceso de observación. Asimismo, es indispensable solicitar los permisos respectivos (consentimiento informado) a las personas que participarán de la observación. El proceso de consentimiento informado es fundamental para la protección de las personas que participan voluntariamente en las investigaciones. Como se puede apreciar, el proceso de observación exige planificación.

La observación en los entornos virtuales de aprendizaje

El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (internet, computadoras, teléfonos celulares inteligentes, iPad o tabletas, entre otras) sobre la educación ha generado diversos modelos tecno-pedagógicos de aprendizaje (e-learning, b-learning, m-learning, u-learning).

Estos nuevos modelos educativos se caracterizan porque: a) el aprendizaje está centrado en el estudiante, b) los participantes forman comunidades de aprendizaje, (c) el diseño instruccional se planifica y gestiona desde una plataforma o sistema de gestión del aprendizaje, (d) el profesor asume el rol de tutor que brinda soporte oportuno a los estudiantes, y (e) la comunicación entre docente-alumnos y alumnos-alumnos se puede hacer de manera asincrónica o sincrónica.

Este nuevo escenario también constituye una oportunidad para realizar observaciones a través de investigaciones fenomenológicas, donde se indaga sobre la experiencia de aprendizaje vivida por los estudiantes en la interacción directa, en tiempo real, mediante el uso de herramientas, como la videoconferencia y el chat. Asimismo, también se pueden realizar observaciones a partir de los datos obtenidos de forma asincrónica, como la información textual o gráfica que se produce en el proceso de construcción social del conocimiento (Suárez-Vergne, 2020).

La información que se genera por medio de diversos recursos como los foros, Wiki, correo electrónico, quedan registrados en la plataforma o sistema de gestión de aprendizaje. En este contexto, el investigador es parte de esta interacción mediada con el propósito de reflexionar sobre el uso directo del medio y el contexto en el que se efectúa. Un ejemplo que ilustra lo señalado es el estudio de diseño sobre la implementación de laboratorios remotos en la enseñanza de la física universitaria, el cual utilizó la observación como una herramienta para recoger información relevante sobre el desarrollo de la actividad experimental en los laboratorios remotos (Romero et al., 2020).

En los espacios digitales no se puede observar a las personas y sus acciones como tales, sino mediante sus expresiones discursivas digitalizadas a través de textos escritos, imágenes, videos y sonidos. Por ello, es necesario tomar en consideración lo siguiente:

1. Se debe romper con los esquemas metodológicos tradicionales e incluir otro orden explicativo donde se realice una observación más plástica, que vuelva relevante lo irrelevante.
2. Es importante leer entre líneas para hacer visible lo invisible.
3. Poner el énfasis en la observación de aquello que parece banal, cotidiano o aparentemente irrelevante, tomando en cuenta que las interacciones sociales se sustentan en nuevos códigos y lenguajes con los cuales el investigador debe estar familiarizado: los iconos, los emoticones-símbolos utilizados para expresar estado de ánimo-, los textos, las imágenes, los videos, entre otros.

En este nuevo escenario, la observación constituye una técnica apropiada para revisar y atender las interacciones de los sujetos sin llegar a contactar en ningún momento con los usuarios de estas redes o espacios. Se hace uso de la "observación flotante", denominación utilizada por la antropología urbana para adaptarse a un objeto de estudio fluido y cambiante. La observación en este contexto debe estar abierta a todas las posibles dinámicas que puedan surgir en el estudio, pues los espacios online se caracterizan precisamente por una mutabilidad continua donde, constantemente, pueden surgir nuevos aspectos a tener en cuenta para el investigador (Cadavid, 2017).

Lo señalado muestra la necesidad de replantear el sentido de "escenario" o "campo" en la observación, la cual casi siempre se enmarcaba en un contexto geográfico-temporal; en el escenario online, las fronteras geográficas y temporales se diluyen (Suárez-Vergne, 2020). Es evidente que los espacios digitales brindan ahora nuevas posibilidades de observación en torno a las interacciones humanas.

El análisis de datos en la observación

Los datos recogidos en la observación deben ser analizados a partir de procedimientos cualitativos o cuantitativos, dependiendo de las características de la información obtenida. De esta manera, se garantizará la calidad en el análisis de datos.

En el caso de los datos cualitativos, se reduce la información para hacerlo interpretable; es decir, se explican los significados que los actores sociales le otorgan a la experiencia vivida. Asimismo, el análisis es contextual, porque el significado está ligado a un entorno sociocultural específico y; es interactivo porque la teoría emerge a medida que se van recolectando los datos, lo cual permite someterla a prueba y ser reajustada; por tanto, es un proceso dinámico.

Es importante destacar que, a diferencia de las investigaciones cuantitativas donde el proceso de análisis constituye una fase específica que surge posterior al recojo de los datos; en los estudios cualitativos el análisis se realiza a lo largo del proceso de investigación y permite tomar decisiones sobre diferentes acciones a seguir en el estudio. Desde el momento en que se empieza a trabajar con los datos, se comienzan a realizar análisis y se avanza en el proceso de abstracción (González y Cano, 2007). En el análisis cualitativo se pueden distinguir las fases siguientes: organización y familiarización con los datos, selección de la unidad de análisis y codificación, categorización/abstracción, presentación de los datos y conclusiones.

En el caso del análisis cuantitativo, los datos generados en los estudios observacionales se operan estadísticamente. Previamente, la recolección debe realizar un registro sistemático de todas aquellas situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías estructuradas. Por tanto, se deben establecer medios de control para que los datos obtenidos sean válidos y confiables.

Pautas éticas en la observación

El trabajo del observador requiere plantearse una serie de cuestiones o estrategias éticas antes de realizar la observación. En esa línea, es necesario que los principios y valores morales sean parte del proceso de investigación. Las percepciones de los participantes sobre la conducta ética de los investigadores son fundamentales para obtener datos de alta calidad. Durante el desarrollo de las observaciones, el registro correspondiente debe realizarse de forma respetuosa, protegiendo la confidencialidad de los participantes y evitando daños a la dignidad (Johnson et al., 2020; Schettini y Cortazzo, 2016).

Por tal razón, es vital realizar un ejercicio de reflexión sobre las intenciones y objetivos de la investigación antes de iniciar el trabajo de campo, pues así el investigador afrontará con mayor seguridad los dilemas éticos (Suárez-Vergne, 2020).

Todo lo señalado permite afirmar que la observación es una técnica muy valiosa en el desarrollo de las investigaciones, pues permite un contacto directo con el problema a estudiar. Asimismo, el observar científicamente requiere, que el investigador cuente con ciertas destrezas como: diferenciar lo relevante de lo trivial, aprender a hacer anotaciones organizadas, saber describir a los sujetos en los usos que hacen del lenguaje para hablar y por su modo de actuar, entre otros aspectos.

El desarrollo del presente capítulo no pretende ser una pauta rígida, sino más bien una guía que permita generar reflexiones en el investigador.

Referencias

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Portell, M. (2018). Guidelines for designing and conducting a study that applies observational methodology. *Anuario de Psicología*, 48(1), 9-17. <https://bit.ly/3hLUmQY>
- Álvarez, G. M. (2017). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3(6), 1-31. <https://bit.ly/30PmKMq>
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *Qualitative Report*, 16(1), 255-262. <https://bit.ly/3tTbWY3>
- Escudero, C. L., y Cortez, L. A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Universidad Técnica de Machala. <https://bit.ly/3tSX8bG>
- Gonzales, T., y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (45), 9. <https://bit.ly/390guPE>
- Katz-Buonincontro, J., y Anderson, R. C. (2018). A review of articles using observation methods to study creativity in education (1980–2018). *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 508-524.
- Gallo, C., y Reyes, B. (2015). Guía metodológica de proyectos de Investigación social. <https://bit.ly/2XwCvGe>
- Leatherbarrow, J., Woods, K., Thomas, G., & Tyldesley, K. (2021). A Systematic Review of Research Evidence Reporting Educational Psychologists' Use of Contextual Observation in Practice. *Educational Psychology Research and Practice*, 7(1), 1-17. <https://bit.ly/3oS46f8>
- Martínez, H. (2012). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning. <https://bit.ly/3Cv402g>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://bit.ly/303N5Wn>

- Ríos, R. (2017). Metodología para la investigación y redacción. ESAISL & Edición: Eds. <https://bit.ly/2XJkdCb>
- Romero, R. E., Stoessel, A. F., & Rocha, A. (2020). Un estudio de diseño sobre la implementación de laboratorios remotos en la enseñanza de la física universitaria: la observación del trabajo de los estudiantes. *Revista de enseñanza de la física*, 32(1), 75-91. <https://bit.ly/3zrlWak>
- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. DANAGA Training and Consulting.
- Ruiz, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3hPlpts>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. *Series: Libros de Cátedra*. <https://bit.ly/3kmEjL2>
- Suárez-Vergne, Á. (2020). Comunidades proscritas: una reflexión sobre las posibilidades de la etnografía virtual. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 20(1), 0004. <https://bit.ly/3Am5Wt8>
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas. <https://bit.ly/2VWjzjV>

CAPÍTULO 4

La Encuesta: procedimientos y reflexiones

Iván Montes Iturrizaga¹⁵

Las investigaciones por encuestas tienen una larga tradición al interior de las ciencias de la educación y las ciencias sociales en general. Esto, fundamentalmente, dentro del paradigma cuantitativo y con protagonismo especial como técnica única; hecho que es dable en virtud al rigor con que se desenvuelven este tipo de estudios (De Vaus, 2002). Sin embargo, y más recientemente, se pueden vislumbrar aproximaciones investigativas bajo diseños mixtos que integran lo cuantitativo (encuestas) con esfuerzos cualitativos como, por ejemplo, entrevistas o grupos focales (Creswell, J. W., y Creswell, J. D., 2014).

También, merece destacarse un uso indistinto de los términos encuesta y cuestionario como si fueran sinónimos, cuando en realidad no lo son. Esto es muy frecuente de encontrar en artículos, tesis universitarias y manuales. Ahora, si bien existe una interrelación, consideramos más adecuado concebir a la encuesta como la técnica e identificar al cuestionario con el instrumento. Ya en el caso del cuestionario se recomienda familiarizarse con instrumentos similares o relacionados, con el fin de tener modelos muy puntuales sobre cómo estructurar las preguntas. Del mismo modo, esta revisión nos dará luces para levantar información (preguntar) sobre cuestiones aparentemente obvias -pero no sencillas- como la edad, la ocupación, el máximo nivel de escolaridad alcanzado, el lugar de residencia o el tipo de institución educativa, entre otros.

Asimismo, es importante explicitar que los estudios de encuesta son bastante populares en el ámbito de las ciencias de la educación en general. En especial,

¹⁵ Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

encontramos buenos referentes en los campos de la psicología de la educación, la sociología de la educación y en todo lo referido a la gestión institucional. Estos estudios también emplean cuestionarios para obtener datos personales (como el sexo o la edad), sociodemográficos (como el distrito o condiciones de vida), académicos (como el año de estudios o el turno), institucionales (como el tipo de colegio o los niveles que ofrece), entre otros que juegan el papel de variables independientes y/o intervinientes.

En este marco, y de manera especial, nos centraremos en este capítulo en la técnica mencionada, en el marco de estudios tecnológicos (propositivos) y/o científicos.

Condiciones de uso

El optar por esta técnica requiere apelar a una serie de estándares, normas o criterios para un accionar riguroso (Gregory, 2016; Urbina, 2014). Entendemos por estándar a un "deber ser de calidad" que nos indica cómo proceder a lo largo de cada uno de los momentos o fases implicadas en los estudios de encuestas. Estos estándares están presentes, por ejemplo, en los Standards for Educational and Psychological Testing (2014) de la Asociación Americana de Psicología (APA en sus siglas en inglés), en diferentes manuales estadísticos, normas éticas, entre otros. De ahí que, en una buena práctica de la investigación en general (y no solo en las encuestas), debemos preguntarnos por ese "deber ser" de calidad con respecto a cada paso que pensamos dar. Y, en ausencia de un estándar explícitamente expresado, debemos encontrarlos en artículos científicos publicados en revistas de alto impacto, libros o manuales con la autoría de reconocidos académicos nacionales e internacionales. Este es un hábito fundamental de todo investigador y que forma parte de esas actitudes deseables para hacer aportes de gran valía en el terreno científico.

Lo expresado en el párrafo anterior es sumamente importante, pues el cometer errores en el instrumento podría invalidar por completo cualquier trabajo de investigación. Por ejemplo, en algunas oportunidades se ha podido apreciar estudios que exploran conocimientos que comprendían preguntas de selección de respuestas (tales como "¿Conoce usted la visión de su institución educativa?" o "¿conoce la Ley de Protección de Datos Personales?") con opciones tales como "sí sé la respuesta" y "no sé la respuesta". Vemos así que esos ítems exploran, seguramente, opiniones o percepciones evaluativas acerca de si conocen o no la respuesta correcta; más no exploran conocimientos.

La encuesta (*survey*)

Esta técnica, no solo permite obtener información de manera rápida y eficaz, sino que también, debe conducirnos al diálogo entre realidad hallada y la teoría de base. Sin este intercambio, generalmente expresado en la discusión de resultados, la encuesta no cumplirá su pretensión de responder con solvencia a una o más interrogantes que se desprenden del objeto de estudio.

Podemos definir a la encuesta como una técnica de investigación encaminada a la recolección de datos de carácter cuantitativo que posibilita el estudio de opiniones, creencias y/o actitudes de los sujetos estudiados, e indagar acerca de temas múltiples, tales como pautas de conducta o consumo, prejuicios sociales, trayectorias académicas, laborales, sociales, entre otros aspectos (Marradi, Archenti y Piovani 2010, citados por Blanco, 2011). A esta definición podemos añadir que el uso de esta técnica está presente en esquemas de investigación descriptivos, comparativos, explicativos y longitudinales en la actualidad. Por esto, los estudios de encuestas contemplan múltiples tareas que implican transitar por una serie de fases que van desde la delimitación del objeto de estudio, la determinación de la muestra, la construcción del cuestionario (instrumento), hasta el análisis estadístico y la discusión (Fowler, 2014; Cowles y Nelson, 2015).

Es meritorio señalar que la elección de esta técnica -u otra- no debe constituir nunca una decisión a priori y anterior a la configuración del objeto de estudio. En este sentido, es deseable que la elección de las técnicas sea un proceso crítico-reflexivo supeditado (y por ende a posteriori) de lo que se desea conocer (objeto). Por este motivo, si la intención es cuantificar con el fin de establecer caracterizaciones, relaciones, comparaciones o explicaciones a la luz de diversos fenómenos, es muy probable que la encuesta sea la opción más indicada. También, se justifica orientarse por la encuesta en caso no podamos apreciar directamente a nuestros sujetos. Sin perjuicio de lo expresado, y tal como se indicó líneas arriba, es factible que la encuesta forme parte de un diseño mixto de investigación en cualquiera de los siguientes esquemas. Veamos:¹⁶

- a) Partir de una técnica cualitativa para luego pasar al estudio de encuesta. En este caso, el iniciar con entrevistas o grupos focales facilitará una comprensión más completa del objeto de estudio y contribuirá en la elaboración de cuestionarios. Aquí lo cualitativo jugaría un rol de carácter más exploratorio.
- b) Partir del estudio de encuesta (a través de cuestionarios) para pasar luego con una técnica cualitativa, con el interés de profundizar e iluminar los hallazgos que arrojaron los análisis cuantitativos.

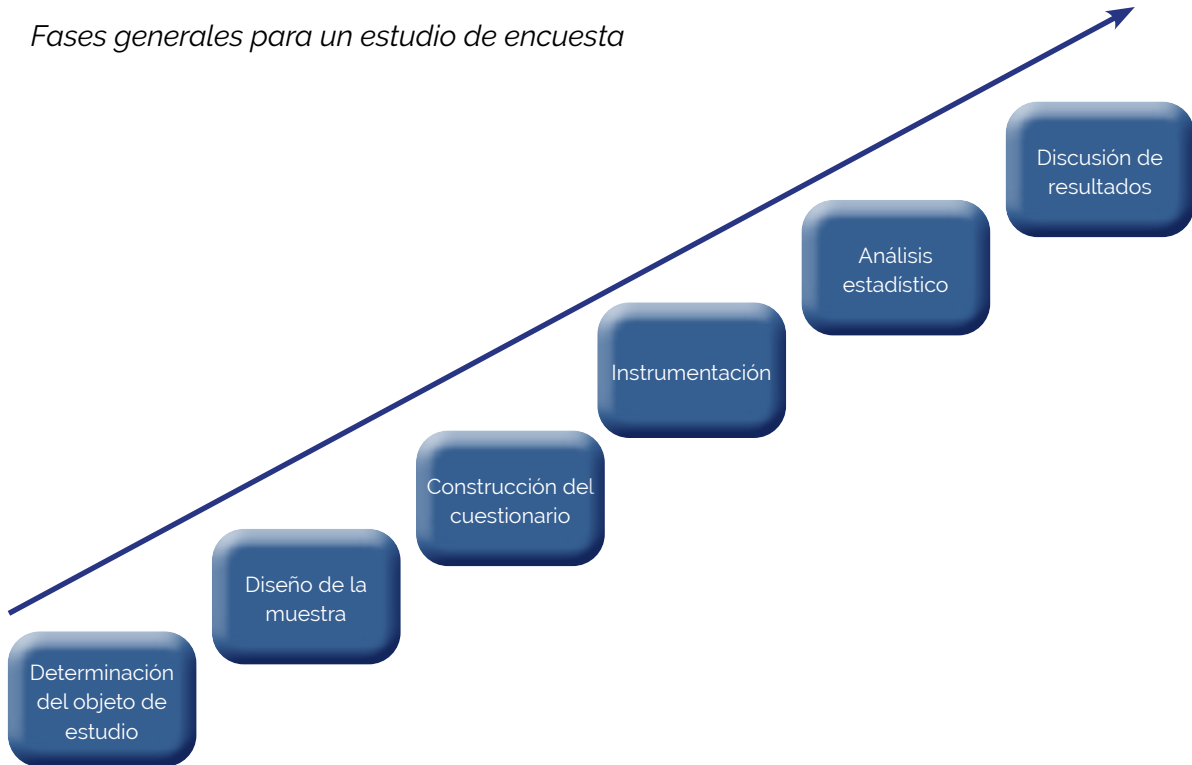
Fases o momentos para un estudio de encuestas

Esta sección del capítulo presentará una estructura general que, en gran medida, es propuesta por varios autores y que irá desde la determinación del objeto de estudio a la discusión e interpretación de los hallazgos (Ruel, Wagner III y Gillespie, 2016; Rea y Parker, 2014; Blair, Czaja, y Blair, 2014). No obstante, nos detendremos más en la preparación de cuestionarios (instrumentos).

16 Carlos Marcelo García, del Grupo IDEA de la Universidad de Sevilla, viene promoviendo desde hace 20 años estudios mixtos desde al menos estas dos formas planteadas.

Figura 1.

Fases generales para un estudio de encuesta



Nota. Elaboración propia

♦ **Determinación del objeto de estudio**

La finalidad, propósito u objeto constituyen el punto de partida para cualquier investigación en general y, en especial, en aquellas que son susceptibles de transcurrir a través de la técnica de encuesta. Esto no se agota en la formulación de interrogantes; pues es necesario el tener mucha claridad sobre la teoría (o teorías) de base que sostendrán lo que se desea estudiar. Este esfuerzo teórico y conceptual por definir el propósito o foco de atención será trascendental para elaborar el cuestionario y para posteriormente discutir los hallazgos.

Indudablemente, el configurar el objeto de estudio supone el haber hecho antes una exhaustiva revisión de la literatura científica. Esto nos llevará a la formulación de hipótesis o conjeturas acerca del posible sentido que podrían asumir los resultados. Es más, este tipo de estudios (encuestas) se sustentan, por lo general, en una matriz de pensamiento científico hipotético deductivo; por lo que es deseable formular hipótesis y variables (independientes y dependientes) antes de transitar por el trabajo empírico.

♦ **Diseño de la muestra**

Los estudios de encuestas apelan tanto a muestras probabilísticas como a las no probabilísticas. La elección de un tipo en particular y la manera de acceder a los sujetos que responderán el o los cuestionarios depende mucho del objeto de estudio y el lugar donde se encuentran nuestros estudiantes, profesores o actores relevantes priorizados para un estudio en particular.

Por lo general, apelamos al muestreo probabilístico (donde todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos) cuando pretendemos algún tipo de inferencia con respecto a una población en particular. Esta es una tarea bastante ardua y con costos mucho más elevados con respecto a otras formas de muestreo. También debemos considerar que muchas veces nos encontramos ante poblaciones pequeñas (30 o 35 sujetos) donde quizá que es mejor pretender un censo (el 100%); más aún cuando siempre hay personas que no desean -en justo derecho- responder al cuestionario. No obstante, debemos alejarnos de los prejuicios que colocan al muestreo probabilístico como el único capaz de gestar una aproximación científica para el desarrollo de teorías relevantes en un determinado campo temático; mito muy difundido que olvida que muchos de los teóricos más representativos de las ciencias de la educación no apelaron a estas formas de muestreo. De todos modos, por lo general, abundan en nuestro campo los tipos de muestreo probabilístico simple, el estratificado, el sistemático y el de conglomerados.

De otro lado, en el muestreo no probabilístico (donde los sujetos no tienen la misma probabilidad de ser elegidos), se nos presentan diversas opciones como el de conveniencia, el intencionado o por cuotas. También, debemos de definir a los actores que responderán los cuestionarios. Por ejemplo, y en el caso de estudiantes, tenemos que pensar en aspectos tales como el sexo, el año de estudios, distrito, tipo de institución educativa, nivel de enseñanza y/o la actividad laboral de los padres, etc. En el caso de educadores o gestores, podría interesarnos el sexo, la edad, la profesión de origen, si es que se cuenta con estudios de posgrado, los años de servicio, el cargo, la antigüedad en la institución, las áreas o materias que imparte, años a su cargo (y nivel) o el tipo de institución educativa, etc.

Lo anteriormente mencionado nos ayudará a todas luces a tener un marco para poder acceder a la muestra y hasta para determinar las cuotas en caso decidamos por un muestreo con estas características. Así, por ejemplo, podríamos decidir que el 50% serán hombres y 50% mujeres o determinar cuotas en tercios con respecto al distrito donde se reside. También existen combinaciones entre las diferentes aproximaciones y en donde el muestreo intencionado destaca -muchas veces- dado que define con bastante claridad las características de los sujetos que responderían el cuestionario. Además, se aleja de las consideraciones subjetivas o discrecionales que descansan solamente en los criterios del investigador. Todas estas formas de muestreo no probabilístico suelen emplearse también en los estudios cualitativos.

En el siguiente cuadro presentamos un ejemplo de muestro no probabilístico por cuotas, para aplicar un cuestionario a un estudio con el objetivo de conocer las preferencias vocacionales de los estudiantes del quinto año de secundaria de un distrito en particular. Veamos:

Tabla 1.

Ejemplo de muestra no probabilística por cuotas

| Colegio Estatal | | Colegio Privado Laico | | Colegio Privado Religioso | |
|-----------------|---------|-----------------------|---------|---------------------------|---------|
| Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

Nota. Elaboración propia

No podemos dejar de lado el pensar en la tasa de respuesta como punto crucial para optar por alguna forma de muestreo; esto debido a que no todos desearán responder a un cuestionario ya sea por la temática, la extensión del mismo, la disposición emocional o porque simplemente no desean invertir su tiempo en esta tarea. Aquí cabe advertir, que las tasas de respuesta más altas las podemos encontrar en estudios educativos donde aplicamos los instrumentos (autoadministrados) a aulas de estudiantes completas (grupos o secciones de clase) y a profesores de una institución, reunidos para este fin. Por otro lado, en gestores y autoridades de entidades gubernamentales, es probable que la tasa de respuesta sea mucho menor.

Pero también, la tasa de respuesta disminuye considerablemente en los cuestionarios que se aplican online a través enlaces generados en plataformas gratuitas como el Google Forms (gratuito para cualquier usuario de Gmail) o el Microsoft Forms (para usuarios Hotmail, Live o Outlook.com). Ambas ofrecen gran versatilidad y son muy fáciles de utilizar; además, consignan las respuestas en hojas de Excel, para facilitar el análisis estadístico posterior. Si fuera este el camino, se recomienda anticipar que la tasa de respuesta, en promedio, no superaría el 25%, y esto podría fluctuar a la luz de condiciones como el acceso a Internet, la cultura tecnológica, los años de escolaridad, la tenencia de dispositivos, entre otros. Estos alcances a considerar son abordados de manera muy documentada en el artículo de Díaz de Rada (2012) donde también se hace una revisión bastante completa acerca de los cuestionarios telefónicos.

Por último, debemos comprender que el tipo de muestreo es una decisión vertebrada por la complejidad, que atiende a variables tales como el objeto de estudio, los sujetos, los escenarios, el tiempo, la disposición de respuesta (la misma que podemos anticipar en un piloto) y el dinero disponible.

Construcción del cuestionario

Tal como se mencionó, el cuestionario es el instrumento para levantar, recopilar o captar la información en un estudio de encuestas. En este contexto, cabe advertir que, en estricto, se precisarían dos cuestionarios para un estudio de esta naturaleza. Uno para recoger información personal y/o sociodemográfica de los sujetos respondientes (variables independientes), y el otro para el fenómeno en estudio (variables dependientes). Todo esto deberá obedecer, primeramente, a un esquema

o estructura del cuestionario; el mismo que debe relacionarse coherentemente con el objeto de estudio. Siguiendo con el ejemplo del estudio de las preferencias vocacionales se consideran estos ítems para conocer las variables independientes. Veamos:

Tabla 2.

Ejemplos de preguntas para el cuestionario de datos personales y/o sociodemográficos

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer | Edad en años: _____ | Tipo de colegio: <input type="checkbox"/> Estatal <input type="checkbox"/> Privado Religioso <input type="checkbox"/> Privado Laico |
| Nivel máximo de estudios alcanzado por tu padre: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Primaria (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Secundaria (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Técnica (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Universitaria ((incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Maestría (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Doctorado (incompleta o completa) | Nivel máximo de estudios alcanzado por tu madre: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Primaria (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Secundaria (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Técnica (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Universitaria ((incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Maestría (incompleta o completa) <input type="checkbox"/> Doctorado (incompleta o completa) | ¿Asistes, en la actualidad, a alguna académica pre universitaria? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No |

Nota. Elaboración propia

De todos modos, es importante que ambos cuestionarios estén en el mismo cuadernillo y se apliquen en el mismo momento, ya sea se opte por una instrumentación presencial o física. En el caso de una aplicación virtual o electrónica es recomendable que todo obre en un solo enlace.

Para la formulación de las preguntas se aconseja revisar formatos o cuestionarios de otros estudios. También, y en especial para el cuestionario que permitirá obtener la información de los sujetos (variables independientes) es importante que se puedan acceder a secciones de instrumentos especializados concebidos en las oficinas de estadística de Perú (INEI) y otros países de América Latina, en la búsqueda de buenos modelos de preguntas.

Por su parte, y en lo que respecta a las preguntas que se relacionan con nuestra o nuestras variables dependientes (lo que deseamos estudiar), es importante que se determine el tipo de ítem (formato o forma) luego de haber revisado qué han hecho otros investigadores para el estudio de ese mismo fenómeno. Del mismo modo, es recomendable acceder a fuentes autorizadas como manuales especializados con la finalidad de saber el cómo se formulan este tipo de preguntas. Aquí, lo importante es saber que detrás de un instrumento existen modelos, estándares o experiencias previas que debemos revisar. En el siguiente cuadro consideramos, a manera de ejemplo, algunos ítems, atendiendo siempre al estudio de preferencias vocacionales. Veamos:

Tabla 3.

Algunos modelos de formato de ítem o preguntas para un cuestionario

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>¿Postularás a la carrera profesional que más prefieres?</p> <p>() Si</p> <p>() No</p> | <p>Uno debe de elegir una carrera por el beneficio económico a futuro que por vocación.</p> <p>() Completamente en desacuerdo</p> <p>() En desacuerdo</p> <p>() Indeciso</p> <p>() De acuerdo</p> <p>() Completamente de acuerdo</p> |
| <p>Los padres deberían respetar las decisiones vocacionales de sus hijos así estas no les agraden.</p> <p>() Completamente en desacuerdo</p> <p>() En desacuerdo</p> <p>() Indeciso</p> <p>() De acuerdo</p> <p>() Completamente de acuerdo</p> | <p>¿Cuánta satisfacción te genera la carrera a la que realmente postularás una vez termines el colegio? (1 = nada o muy baja y 5 = Muy elevada)</p> <p>() 1</p> <p>() 2</p> <p>() 3</p> <p>() 4</p> <p>() 5</p> |
| <p>¿Cuántas horas, en promedio, has empleado en los últimos 30 días para informarte sobre la carrera a la que realmente postularás?</p> <p>Respuesta: _____ horas.</p> | <p>¿Cuál es el nivel de respeto a tus auténticas preferencias vocacionales que recibes de tus padres en la actualidad?</p> <p>(1 = nada o poco respeto y 5 = total respeto)</p> <p>Papá: () 1 () 2 () 3 () 4 5 ()</p> <p>Mamá: () 1 () 2 () 3 () 4 5 ()</p> |

Nota. Elaboración propia

Una vez se tenga claridad con respecto al formato de ítem, es importante que se pase a una redacción abierta y libre de los mismos (así exista algún tipo de redundancia). Esto supone el no prestar atención, en un primer momento, a los aspectos técnicos y lingüísticos, dado que podrían significar un freno a este proceso que también tiene de características creativas. Además, si nos detenemos en que cada ítem se ajuste a los criterios o especificaciones, corremos el riesgo de olvidarnos de un buen número de preguntas que teníamos en mente. En virtud a esto, primero redactamos muchas cosas de corrido y, después, nos tomamos el tiempo para corregir, mejorar y ordenar estratégicamente las preguntas, pensando siempre en los sujetos respondientes.

Es importante, además, estimar el tiempo de ejecución promedio de los instrumentos; los mismos que no tendrán que ser muy extensos

Validez de contenido por juicio de expertos

Una vez tengamos el cuestionario construido y revisado de manera cuidadosa, se recomienda recurrir a procedimientos que nos garanticen una versión final lo más optimizada posible. Para ello, se sugiere acudir al criterio de jueces expertos y a una aplicación piloto a sujetos con las mismas características de la muestra objetivo.

En el primer caso, se recomienda acudir de 3 a 5 expertos (tanto en la materia como en la construcción de cuestionarios) para que puedan emitir juicios con respecto a cada uno de los ítems o preguntas. Este proceso debe ser conducido de manera sistemática y eso supone ofrecer a los jueces la información (descripción o definición) sobre lo que mide cada sección del cuestionario (o de los cuestionarios) y las preguntas con sus respectivas instrucciones (Urbina, 2014). Aquí no se recomienda enviar esto en archivos separados (explicaciones, preguntas y ficha para que emitan sus juicios), ya que dificultará y extenderá más el tiempo para resolver esta tarea. Particularmente, y dado que no necesariamente debemos de obligar a que los revisores impriman los materiales enviados, se recomienda anexar un solo archivo con todo lo que se debe hacer. De forma adicional, y pensando en la logística más cómoda para quienes revisarán el cuestionario, es conveniente, luego de cada pregunta o ítem (o al costado), colocar el espacio para que mencionen si lo aceptan completamente, lo aceptan con mejoras o lo rechazan; luego de esto se le podría pedir sugerencias de redacción u observaciones. Así, facilitaremos el trabajo revisor enormemente y lo predispondremos a un mejor despliegue.

Prueba piloto

Se conoce con esta definición a la aplicación del cuestionario a un grupo reducido de personas (15 a 30) semejantes a las que formarán parte de la muestra definitiva. Esto permitirá conocer si las instrucciones y preguntas se comprenden adecuadamente, el tiempo de ejecución y la manera en que se ha ordenado todo. Luego de que todos hayan respondido nos podemos concentrar en revisar, de manera dialogada, todo el cuestionario con los voluntarios que participaron de esta experiencia. Asimismo, podemos optar por colocar al lado de cada pregunta o cuestión un casillero, para que cada sujeto haga una marca en caso no haya podido comprender el ítem; lo cual será de mucha ayuda para el diálogo posterior, orientado a contar con insumos para mejorar el instrumento. Por último, otro procedimiento especial, de carácter adicional, se orienta al cálculo de la validez y la confiabilidad, estadísticas que se aplican a

los cuestionarios que miden constructos con ítems de igual estructura (por ejemplo, 20 ítems que miden lo mismo en formato tipo Likert) y que, por ende, se pueden analizar en una base de datos para estos fines. Todo esto, referido al piloto, debe de ser reportado en la sección de la metodología de nuestro informe de investigación.

En el caso de la validez estadística, y en caso los ítems sean homogéneos y se puedan sumar, se esperaría al menos el procedimiento de correlación ítem-test. Bajo esta misma condición, se podría calcular la confiabilidad por consistencia interna (Alpha de Cronbach). En el siguiente cuadro se presenta el reporte de validez de los ítems. Veamos:

Tabla 4.

Validez de los ítems por correlación ítem - test

| Ítem | Correlación ítem - test |
|-------------|--------------------------------|
| Ítem 1 | ,02 |
| Ítem 2 | ,23 |
| Ítem 3 | ,29 |
| Ítem 4 | ,34 |
| Ítem 5 | ,29 |
| Ítem 6 | ,31 |
| Ítem 7 | ,21 |
| Ítem 8 | ,45 |
| Ítem 9 | ,08 |
| Ítem 10 | ,32 |

Nota. Elaboración propia

En este sencillo ejemplo de validez de los ítems, podemos, rápidamente, tomar la decisión de eliminar del cuestionario los ítems 1 y 9, por tener coeficientes de correlación bastante bajos. Esto en función a que, por lo general, se debe de aceptar un ítem con coeficientes de correlación superiores a ,014 o 0,15.

Por otro lado, y en el caso de la confiabilidad por consistencia interna (Alpha de Cronbach), los programas estadísticos ofrecen un coeficiente de correlación y la cantidad de ítems. Por ejemplo: Alpha = 0,68; 10 elementos o ítems. Así, y siguiendo con el mismo ejemplo, podríamos incrementar la confiabilidad si eliminamos los ítems 1 y 9 a 0,76. Esto nos permite ilustrar que validez y confiabilidad están relacionadas y que no necesariamente el test o cuestionario con más ítems es el más confiable. Sin embargo, es importante acotar que, por norma general, los investigadores suelen aceptar coeficientes de confiabilidad iguales o superiores a 0,61 como buenos.

♦ Instrumentación

En caso se apueste por una aplicación presencial autoadministrada, es aconsejable utilizar un ánfora, tanto si lo hacemos de forma grupal o individual (aquí es imprescindible), para garantizar confianza de anonimato por parte de los respondientes. Se recomienda, asimismo, que se garantice un ambiente adecuado sin interrupciones ni ruidos, un horario pertinente a los sujetos y al menos un asistente que pueda apoyar.

Si la aplicación será a través de un enlace generado en alguna plataforma, debemos estar seguros que esté desactivada la opción que recopila las direcciones de correo electrónico; a fin de garantizar el anonimato prometido en las instrucciones. Asimismo, para transitar por este camino debemos contar con las direcciones electrónicas, los números de celular (para enviar los enlaces a través del WhatsApp u otro sistema de mensajería) o que la muestra objetivo tenga cuentas en redes sociales (como el Facebook ®). Sin esta base de datos no podremos diseminar el enlace con el instrumento hasta cumplir la cuota establecida (con criterios de inclusión – exclusión) o alcanzar el máximo posible de respuestas (Arroyo, y Finkel, 2019). En su defecto, podemos apelar a las estrategias propias del muestreo bola de nieve (que puede alcanzar niveles exponenciales) y considerando siempre la existencia de algunos sesgos propios de esta técnica.

♦ Análisis estadístico

Una vez aplicado el cuestionario, debemos asignar a cada uno un número correlativo, antes de pasar a llenar la base de datos con los códigos respectivos; pues nunca pondríamos "hombre" o "mujer" en el sexo, sino más bien "1" o "2". Este procedimiento lo podemos hacer en una hoja de Excel o directamente a un software estadístico como el SPSS o el Minitab. En caso hayamos aplicado el cuestionario gracias a una aplicación virtual, ya sabemos que todas proporcionan un archivo en Microsoft Excel.

Acto seguido tenemos que explorar la base de datos, a fin de identificar posibles errores en el ingreso de los mismos. Esta labor será posible siempre y cuando hayamos numerado (tal como se recomendó al inicio) todos los cuestionarios (a mano, con un plumón o marcador); ya que sin esto jamás podremos remitirnos al cuestionario físico para ver qué pasó realmente con ese registro.

También, podemos explorar la base de datos en la búsqueda de aspectos por corregir o arreglar pidiendo al software estadístico que nos arroje tablas de frecuencias para cada una de las preguntas. De esta manera, y dado que todo está codificado, será muy sencillo detectar estos errores. Por ejemplo, encontrar números 3 o 4 en la tabla de frecuencias de la variable sexo que solo tendría que tener 1 (hombres) y 2 (mujeres). Estos errores deberán de corregirse antes de pasar al análisis propiamente dicho; salvo que encontremos campos vacíos (en blanco) en algunas preguntas, que debemos de dejar tal cual. Esto no resta la posibilidad de generar algún criterio para eliminar registros (sujetos por completo) que dejaron muchas preguntas sin contestar (por ejemplo, un 35% a más) lo cual indicaría que esa persona no estaba en disposición de participar en el estudio.

Ya con la base lista, se pueden iniciar los análisis descriptivos correspondientes y optar por las pruebas, tanto paramétricas como no paramétricas, más apropiadas para responder a las finalidades del estudio y al tipo de datos obtenidos. Recordemos que las decisiones estadísticas están asociadas al cumplimiento de supuestos muy especiales vinculadas al tipo de variable y/o a la distribución de nuestros datos (Casas, Repullo y Donado, 2003).

El siguiente ejemplo presentamos un cuadro de frecuencias. Veamos:

Tabla 5.

Resistencias parentales con respecto a la carrera preferida de sus hijos según la variable sexo

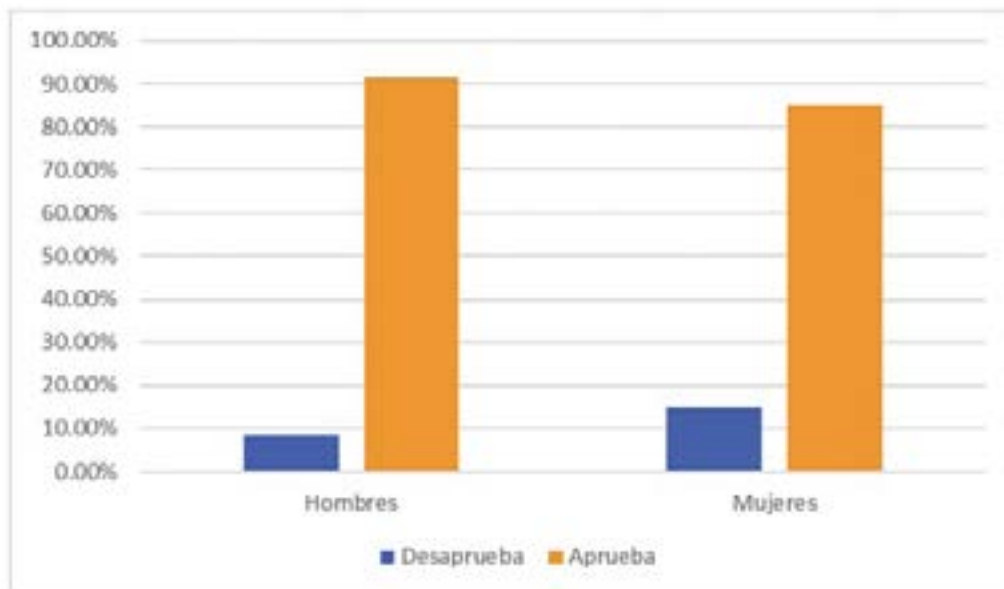
| | Desaprueba | | Aprueba | | Total | |
|---------|------------|-------|---------|-------|-------|-----|
| | f | % | f | % | f | % |
| Hombres | 61 | 8.56 | 652 | 91.44 | 712 | 100 |
| Mujeres | 52 | 14.77 | 300 | 85.23 | 352 | 100 |

Nota. Elaboración propia

Podemos también expresar la información anterior de manera gráfica. Veamos:

Figura 1.

Representación gráfica de las resistencias parentales con respecto a la carrera preferida de sus hijos



Nota. Elaboración propia

De todos modos, e independientemente del tipo de estudio sobre la base cuestionarios, debemos evitar el establecer conclusiones sobre la base de simples frecuencias, promedios o porcentajes. Por esto, y sin necesidad de sofisticar en extremo una investigación, debemos apelar a pruebas de significancia estadística orientadas al contraste de hipótesis (Saris y Gallhofer, 2014). En su defecto, nuestras apreciaciones deberán de ser hechas con mucho cuidado y no ser tan determinantes.

♦ **Discusión de resultados**

La discusión constituye, ante todo, un diálogo entre teoría y realidad encontrada. Por esta razón, es imperativo que se explique por qué se han obtenido esos resultados y cuál es su significado en el contexto de los antecedentes de investigación (Bordens y Abbott, 2018). En otras palabras, se espera que se mencionen las implicancias de los hallazgos –teóricamente hablando– en consideración a los objetivos del estudio; en donde es probable que se encuentren fenómenos nuevos o al menos contextualizados en ámbitos diferentes a los mencionados en el cuerpo teórico primigenio.

Del mismo modo, es deseable que se puedan mencionar las limitaciones propias del estudio y, quizá, el carácter provisional de algunos de sus resultados. Por esta razón, se suelen formular algunas hipótesis explicativas con respecto a lo encontrado. También, en la discusión, se sugiere (en caso se estime conveniente) la necesidad de profundizar en algunos de los hallazgos a la luz de técnicas cualitativas (por ejemplo, entrevistas o grupos focales) u otro tipo de indagaciones.

♦ **Aspectos éticos**

Es deseable que los cuestionarios sean anónimos (salvo excepciones y con el consentimiento informado) y no recaben información sensible que permita una posterior identificación de los sujetos; siendo esto muy relevante en los estudios sobre temas políticos, relacionales y de conocimientos (Urbina, 2014). Aquí, los fenómenos de deseabilidad social (por ejemplo, en las investigaciones de actitudes, opiniones o percepciones) no harían más que generar respuestas poco veraces. Asimismo, en los estudios relacionados con conocimientos, podrían causar temor a alguna forma de llamada de atención o escarnio.

Al mismo tiempo, y para respaldar lo anterior, asumimos que, si los instrumentos se aplican con el fin de obtener información para una investigación, es evidente que no habrá implicancia alguna (sea esta de positiva o negativa); y, por tanto, el colocar el nombre estaría de más. En este mismo razonamiento, cabe acotar que en estos estudios tampoco es necesario consignar el nombre de la institución o las instituciones participantes; pues simplemente se tendrían que describir en cuanto a sus características sociales, demográficas y peculiaridades con respecto al sistema educativo.

También, será importante que las preguntas del cuestionario no vayan a ofender o ser percibidas como amenazantes por parte de los sujetos (Fowler, 2014; Blanco, 2011). En este caso, será relevante que se haga una revisión del instrumento, atendiendo a los impactos psicológicos y reacciones probables que causarían las preguntas en los investigados (Fowler, 2014).

De igual importancia es deseable que los instrumentos reflejen preguntas o ítems estrictamente vinculados con el propósito del estudio. De esta manera, si bien existe siempre la tentación de incluir más reactivos para futuros estudios ajenos a la intención original, es conveniente no incrementar innecesariamente la extensión del cuestionario. En suma, estas extensiones no harían más que consumir más tiempo a los sujetos y un costo que alguien directa e indirectamente debe solventar. Por último, debemos indicar en las instrucciones, el tiempo de ejecución promedio del cuestionario, con el fin de que los sujetos puedan decidir (también) sobre la base de esto, si participarán o no en el estudio.

Referencias

- Arroyo, M., y Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Revista Panorama Social*, (30), 41-53.
- Blair, J., Czaja, R. F., y Blair, E. A. (2014). *Designing Surveys. A Guide to Decisions and Procedures* (4.ª ed.). SAGE.
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y Estadística. Métodos de Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Editorial Brujas.
- Bordens, K., y Abbott, B. B. (2018). *Research Design and Methods. A Process Approach* (10.ª ed.). Mc Graw Hill Education.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire Design. How to plan, structure and write survey material for effective market research* (2.ª ed.). Kogan Page.
- Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Revista Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Cowles, E. L., y Nelson, E. (2015). *An Introduction to Survey Research* (D. Stengel, Ed.). Business Expert Press.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches* (5.ª ed.). SAGE.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in Social Research* (5.ª ed.). Allen & Unwin.
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97 (1), 193-223. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Fowler, F.J. (2014). *Survey Research Methods* (5.ª ed.). SAGE.
- Gregory, R. J. (2016). *Psychological Testing: History, Principles and Applications* (7.ª ed.). Pearson.
- Rea, L. M., y Parker, R. A. (2014). *Design and Conducting Survey Research. A Comprehensive Guide* (4.ª ed.). Jossey-Bass.

Investigación educativa: técnicas para el
recojo y análisis de la información

Ruel, E., Wagner III, W. E., y Gillespie, B. J. (2016). *The Practice of Survey Research. Theory and Applications*. SAGE.

Saris, W. E., y Gallhofer, I. N. (2014). *Design, Evaluation and Analysis of Questionnaires for Survey Research* (2.^a ed.). Wiley.

Urbina, S. (2014). *Essentials of Psychological Testing* (2.^a ed.) (A. Kaufman, y N. Kaufman, Eds.). Wiley.

CAPÍTULO 5

La técnica de la entrevista: alcances y limitaciones de su aplicación en la investigación educativa.

Dany M. Briceño Vela¹⁷

En el desarrollo de investigaciones cualitativas y, de acuerdo a los objetivos, la entrevista permite recoger información de carácter abierto, discursivo y natural. Es decir, "desde el interior", desde el mundo vivido por las personas como individualidades que, a través de sus propias palabras, exteriorizan creencias, percepciones, opiniones, interacciones, vivencias, experiencias (Kvlae, 2011). De ahí que la conversación, el diálogo o intercambio comunicativo, sea la base de la entrevista. Cabe reconocer que es más que una conversación cotidiana. Se trata de un proceso de cuestionamiento y escucha atenta, respetuosa con el propósito de obtener conocimiento confiable y probado.

Para Steinar Kvlae (2011) las conversaciones son una práctica antigua para lograr conocimiento sistemático. Sus orígenes se ubican en la antigua Grecia con Sócrates quien desarrolló la mayéutica. También Hipócrates, en el campo de la medicina la utilizó como parte del diagnóstico clínico. Mas, fue en el siglo XVII cuando empezó a usarse la palabra entrevista.

Hoy, las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y específicamente, en el campo educativo, recurren a la entrevista como técnica principal para comprender, profundizar en los sentidos y significados que las personas o los grupos atribuyen u otorgan a los hechos que constituyen parte de su subjetividad, del contexto en el que interactúan o se desarrollan. Dicho de otro modo, la entrevista aporta en la construcción social del conocimiento y a la vez, posibilita construir conocimiento sobre lo educativo y/o social.

17 Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magister en Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

¿Qué es la entrevista y qué características presenta?

La entrevista implica una serie de características que la modelan como una *técnica* al servicio de la investigación. Ella permite recoger datos de manera flexible, a través de la interrogación oral (preguntas – respuestas) sobre un asunto u objeto de estudio. Se aplica frecuentemente en estudios cualitativos, mixtos y puede ser de gran utilidad para complementar o ampliar informaciones recogidas con otros instrumentos. Es un *encuentro intencionado*, para formular y responder preguntas o comentar con otras personas. De allí que los participantes implicados cumplan roles diferentes: el entrevistador o investigador (quien pregunta) y el entrevistado o entrevistados (quien o quienes responden). En ese sentido, es un proceso comunicativo bidireccional y la relación es asimétrica, sobre la base del respeto mutuo.

Es una conversación *acordada y preparada*. Previamente, el investigador selecciona e identifica a la persona o personas a entrevistar (informantes-entrevistados) a partir de determinados criterios preestablecidos de inclusión o exclusión que guardan correspondencia con el objeto, los propósitos de estudio y la recogida de información. Por ejemplo, para investigar en instituciones educativas públicas sobre las dificultades en la aplicación de la evaluación formativa en primaria, durante la educación a distancia; se puede considerar a docentes que laboren en instituciones de gestión pública en dicho nivel educativo y en la modalidad a distancia. Como criterios de exclusión, que sean de instituciones de gestión privada, de otros niveles educativos.

También, el entrevistador acondiciona o acuerda con el entrevistado el momento, espacio, ambiente para el encuentro, siempre desde la posibilidad, accesibilidad y comodidad del informante.

Requiere del *investigador - entrevistador una disposición equilibrada entre lo directivo y no directivo* en todo momento. Esto implica cumplir el rol que le corresponde, limitar su intervención a lo estrictamente necesario. Exige capacidad de escucha para comprender y dejar que el entrevistado fluya en "la coherencia de su propio discurso y la conciencia de sus propias contradicciones o brechas de información. El entrevistado es quien tiene la palabra" (Báez, 2009, pp.95-96). Así también, es necesario que el entrevistador propicie un clima físico y socioemocional conveniente para la comunicación directa y sin inhibiciones.

Es una técnica muy útil para recoger datos que no se pueden recabar mediante la observación directa o los cuestionarios. "O es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (por ejemplo, la investigación de formas de depresión o la violencia en el hogar)" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403).

La entrevista también puede ser un proceso de aprendizaje para los implicados, pues permite descubrir, reconceptualizar, reinterpretar experiencias en relación al contenido que se trata o, propiciar desde la interacción, que emerjan otros aspectos no planteados con antelación. Incluso, puede aportar elementos para ajustar, virar y enriquecer la propia investigación. Así también, desde la forma, en el desarrollo de la entrevista pueden plantearse alternativas para llevarla de modo más efectivo y obtener las respuestas sobre el tema del encuentro.

Desde la diversidad de los entrevistados, la entrevista permite obtener información de personas ágrafas, niños o de aquellos con alguna dificultad para una respuesta escrita.

Requiere de un *guion previo* o guía de entrevista. Este es el instrumento que, como veremos más adelante, contiene las preguntas formuladas con antelación. El guion otorga una estructura y un propósito a la entrevista, determinado por el entrevistador. Es el que viabiliza la interacción intencionada.

En ese sentido, el objeto clave de la entrevista son *las preguntas*. De allí la importancia de que estas se encuentren bien definidas, revisadas, validadas y en coherencia con los objetivos y naturaleza de la entrevista, las categorías o asuntos previstos por el investigador. Sin embargo, dependiendo del objeto, los objetivos y metodología de investigación, será necesario contar o no con la guía de preguntas. De todas maneras, hay necesidad de un margen de apertura hacia lo inesperado, lo nuevo o emergente en el momento mismo de la interacción. El entrevistador registra tanto lo que dice como el modo en que se dice.

¿Qué tipos o variantes de entrevistas se pueden utilizar?

Al respecto hay diversos criterios que permiten clasificar la entrevista.

♦ Por el grado de estructuración, contenido y organización puede ser:

Estructurada: implica previamente, un guion o listado de preguntas que el investigador plantea al entrevistado en el orden y en la cantidad definida. Busca reducir errores, limitar lo imprevisto. Se aplica a todos los informantes con el mismo protocolo. Por ejemplo, una guía de entrevista sería:

1. ¿Está o no de acuerdo con el retorno a las clases presenciales? ¿Por qué?
2. ¿Qué condiciones debe asegurarse para el retorno de los estudiantes a las escuelas?
3. ¿Qué condiciones debe asegurarse para los docentes?

No estructurada: el entrevistador no posee guion previo. Formula preguntas en función de cómo evoluciona y fluye la entrevista y las respuestas del entrevistado. Se sustenta en la experticia del investigador sobre el contenido y la técnica de la entrevista para captar significados, lo novedoso e inesperado desde donde plantear otras interrogantes. Este tipo de entrevista busca comprender, descubrir más que explicar, describir.

La entrevista no estructurada se ha definido también como naturalista, autobiográfica, en profundidad, narrativa, no dirigida, informal. Por ello, aun cuando no se tenga previsto con antelación al acto de entrevistar, un conjunto de interrogantes, el encuentro está pensado con intencionalidad por parte del entrevistador. Insistimos, será la naturaleza o el propósito de la entrevista, el tipo de entrevistado u otra la razón, por la que se decide hacerla de tal manera. Por ejemplo:

- Cuénteme sobre su experiencia en la Escuela Pedagógica donde labora.
- De acuerdo a lo que me indica ¿los directores y encargados de jefaturas en las Escuelas Superiores Pedagógicas deberían estar liberados del dictado de clases?
- Explíqueme un poco más por favor, sobre lo último que acaba de decir.

Semiestructurada: presenta una combinación de las anteriores. Este tipo de entrevista tiene previsto tanto un guion de preguntas revisadas, con criterios de validez de contenido, como la posibilidad de plantear otros asuntos e interrogantes, a medida que se desarrolla la interacción dialógica. Lo recomendable es matizar el uso de las preguntas preestablecidas con aquellas que surjan de manera natural. No se trata de hacerlas al final del guion.

- Por el número de personas entrevistadas pueden ser:

Individuales: el informante posee un conocimiento relevante o requerido acerca del tema de investigación. Además, tiene mayor libertad para expresarse con naturalidad. Por ejemplo: *¿Por qué adoptó el programa de Leo con Grin para promover la lectura en sus estudiantes?*

Grupales: el entrevistador se dirige a un conjunto de personas para obtener la información de modo simultáneo. Un aspecto a considerar es que el grupo reúna las características y criterios previstos para efectos de la investigación. La riqueza de este tipo de entrevista está en la posibilidad de contar con diversos puntos de vista, con informaciones que pueden complementar, ampliar o plantear otros elementos. Como inconveniente está el limitar la intervención de algunos informantes o el monopolizar la intervención por otros y generar lo que se conoce como el efecto de arrastre. Cabe indicar que la entrevista en grupo difiere de aquellas que se aplican dentro de las técnicas de la dinámica grupal, en las que interesa las relaciones internas de los miembros. Por ejemplo: *¿por qué adoptaron el programa Leo con Grin para practicar la lectura con sus estudiantes?*

Por las veces en que se aplican pueden ser:

Únicas: se realizan una sola vez.

Repetidas: se realizan para estudiar la evolución de percepciones, opiniones o un determinado problema de investigación durante un periodo. Interesa recopilar información progresiva sobre un asunto investigativo. No se trata de profundizar o analizar dicha evolución.

- Por el momento en que se aplican, pueden ser:

Según Folgueiras (2016) están la entrevista inicial, exploratoria o diagnóstica; de desarrollo o seguimiento y final. Por ejemplo, entrevistar a niños, adolescentes al inicio del año escolar, al término del primer semestre, a finales de noviembre para recoger sus sentimientos, percepciones, experiencias producidas por el retorno presencial a sus aulas, a sus colegios.

En todo caso, la elección de una u otra forma de entrevista dependerá del investigador, del tipo de información que requiera, del planteamiento mismo de la investigación.

¿Qué ventajas e inconvenientes se tienen al utilizar entrevistas?

Como ventajas se pueden señalar entre otras:

- Aporta riqueza informativa desde el contexto, la unicidad personal.
- Permite posibilidades de indagación e interpretación no previstos.
- Se gestiona de manera flexible, es económica.
- Permite una comprensión cualitativa de datos cuantitativos.
- Aproxima o posibilita el acceso a información difícil de observar directamente.
- Propicia condiciones para la expresión natural y cómoda, tanto del entrevistado como del entrevistador-investigador.

Entre los inconvenientes cabe indicar:

- Exige tiempo gratuito al entrevistado.
- Están presentes en la interacción mecanismos de defensa, ansiedad que pueden afectar la fiabilidad, validez.
- Limitado conocimiento del contexto concreto, que puede dificultar la comprensión e interpretación de los datos recabados.

¿Qué habilidades a de mostrar un investigador- entrevistador?

Según Martínez (2014) son diversas las habilidades de un buen entrevistador-investigador. La conjugación de estas posibilitará el éxito del proceso. Las habilidades que se destacan son:

- *Manejo del tema de la entrevista.* El conocimiento permitirá guiar, reorientar la conversación y recabar información sobre los aspectos relevantes.
- *Manejo de la técnica de la entrevista.* Tanto en la planificación, organización y desarrollo, como en el tratamiento de la información recogida.
- *Habilidades interpersonales* como serenidad, tolerancia, respeto a la diversidad, empatía para escuchar el mensaje emocional, sensibilidad y apertura que anime, motive al entrevistado a responder, reelaborar y ampliar las ideas con naturalidad y disposición, sin ser interrumpido.
- *Uso del lenguaje* con la intensidad debida, modulación clara, y contenido preciso que le permite plantear preguntas sencillas, cortas y comprensibles al entrevistado.
- *Observación y memoria* para "pescar" detalles en el contenido y en la forma de la expresión durante la entrevista. Recordar aspectos planteados a lo largo del encuentro y que los relaciona, contrasta, amplía y profundiza con intervención del entrevistado.

- *Agudeza interpretativa* para conducir la entrevista; clarificar, comprender, interpretar; confirmar o desmentir lo señalado por el propio entrevistado.

También hemos de agregar, agudeza para identificar lo significativo, rigurosidad para no distorsionar lo que se dice. No se trata de juzgar las respuestas como correctas, positivas o favorables. Esta tendencia de responder como debe ser o quisiéramos que sea, es lo que se denomina deseabilidad social y puede estar presente tanto en el entrevistado como en el entrevistador. En ese sentido, es muy importante que este último sea consciente de tal fenómeno al momento de la entrevista, así como en el tratamiento de la información.

Finalmente, la actuación del entrevistador implica el cumplimiento de criterios éticos que otorgan credibilidad a la entrevista.

¿Qué cuestiones éticas habría de tenerse en cuenta en el proceso de entrevista (micro-ética)?

Estas tienen relación con los principios macro-éticos para llevar a cabo una investigación. Es decir, transversalizan el antes-durante-después, tanto al proceso como a la acción investigativa en la que se incluye la entrevista. Entre otras cuestiones tenemos:

- El consentimiento informado del entrevistado sobre las razones, el procedimiento, los alcances y limitaciones de la entrevista.
- La confidencialidad del informante o autorización expresa para la publicación de información que identifique al entrevistado.
- Beneficencia en todo lo posible para el entrevistado.
- Ponderación del entrevistador para delimitar su implicación relacional, una distancia profesional con el entrevistado.

Para Kvale (2011), la persona del investigador es el instrumento principal en la investigación con entrevistas. Por ello, reconoce que su integridad en la toma de decisiones y demás consideraciones éticas va más allá de proteger al entrevistado (micro ética). Abarca también la valía del conocimiento producido por la entrevista en un mayor contexto social (macro ética). Por ejemplo, la relevancia y aporte del conocimiento producido por la investigación para la institución educativa, los docentes y estudiantes no solo donde se desarrollará el estudio.

¿Qué aspectos se deben considerar en la entrevista presencial y en línea?

Tanto en entornos presenciales como a distancia, los aspectos antes señalados son únicos, pero, en la presencialidad, un dilema es grabar o tomar notas de las entrevistas. Ello puede superarse con el consentimiento o autorización del entrevistado y, si no desea ser grabado, será necesario tomar nota durante y después de la entrevista. Una habilidad necesaria del entrevistador para registrar lo relevante, lo que va más allá de la literalidad.

En el actual contexto, cobra especial importancia la entrevista en línea o por Internet. Los sistemas de Internet permiten realizar entrevistas individuales y de

grupo superando distancias, tiempo, cantidad de informantes. En ese sentido, en las entrevistas netnográficas la conversación ocupa un lugar central. Estas se pueden realizar a través de salas de chat, videoconferencias, redes sociales, correos electrónicos y foros. Mas, según Orellana y Sánchez (2006, citado por Peccoud, 2021), hay ciertas limitaciones que plantean las entrevistas en entornos virtuales, entre las que están:

- Pérdida de los aspectos gestuales, que resultan importantes en la investigación cualitativa y que es posible registrar en la presencialidad.
- Dificultades para la interacción y el vínculo, más aún si no hay relación previa entre entrevistador- entrevistado.
- Observar o reconocer el entorno donde se desenvuelve el entrevistado no es posible.
- Las respuestas se ajustan a las preguntas.
- En soporte de entrevista asincrónica, se requiere seguimientos por parte del entrevistador debido a los tiempos de respuesta.
- En entrevistas sincrónicas se requiere más paciencia por parte del entrevistador, porque lo artefactual puede hacer ruidos en la comunicación, calidad de conectividad, etc.
- El entrevistado puede finalizar más fácilmente la entrevista.

También señala como potencialidades de las entrevistas en entornos virtuales que:

- Se cuenta con más tiempo, tanto para el entrevistado como para el entrevistador, para elaborar las respuestas y realizar repreguntas. Ello favorece la reflexión en el entrevistado y en el entrevistador.
- Se tiene algún soporte de grabación, por lo que se facilitan las tareas administrativas de grabación y desgrabación de entrevistas, según sea la modalidad seleccionada.
- Se amplían y flexibilizan los horarios de realización de las entrevistas.
- Las personas tienden a tener menos inhibiciones al responder en entornos virtuales, hay menos presión del investigador durante la entrevista.
- Se facilitan las entrevistas que físicamente requerirían un desplazamiento geográfico y acordar un lugar de encuentro.
- De todas maneras, es necesario tener la flexibilidad y adaptabilidad necesarias para afrontar las situaciones del contexto, establecer las mejores condiciones para que, de ese modo, no se afecte al proceso de recojo de información y, por ende, al logro de los objetivos previstos.

¿Qué procedimiento desarrollar para aplicar la técnica?

Al revisar la literatura, las propuestas de cuál procedimiento usar, presenta variaciones y puntos de común acuerdo. Por ejemplo, Kvale (2011, pp.62-63) propone como siete etapas en el desarrollo de la entrevista:

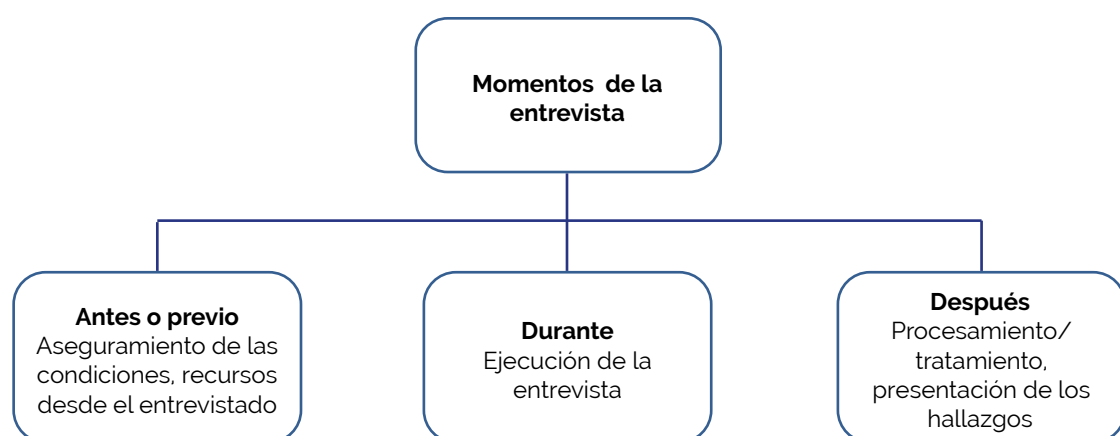
1. *Organización temática.* Se refiere a la formulación de las preguntas de investigación y una aclaración teórica del tema de investigación
2. *Diseño.* Planificación de la entrevista.
3. *Entrevista.* Uso de una guía detallada. De medio para la grabación.
4. *Transcripción.* Literal.
5. *Análisis.* Implica clasificación e interpretaciones cualitativas amplias.
6. *Verificación.* Controles de fiabilidad y validez a lo largo de la investigación y validez de las interpretaciones.
7. *Informe.* Comunicación de los hallazgos en artículos académicos, libros.

Por su parte, Polgar y Thomas (2014) citados por Saiz, Escolar, y Rodríguez (2019) proponen seis fases:

1. *Selección de los tipos de participantes.*
2. *Reclutamiento de participantes.* Contacto con los candidatos.
3. *La entrevista* propiamente dicha.
4. *Uso de programas de respuestas/listas de control.* Registro de las respuestas.
5. *Notas libres* (no estructuradas). Exigen juicio crítico y capacidad interpretativa del entrevistador.
6. *Seguimiento a los participantes.* Por ejemplo, se entrega una copia de la transcripción de la entrevista.

Así también, Noboa y Robaina (2015) reconocen tres etapas: inicio, desarrollo, cierre y post - entrevista. En ese sentido y tratando de orientar de modo didáctico al lector, se ha recreado tales propuestas, a partir del reconocimiento de tres momentos clave en el proceso de cómo aplicar la técnica, o desarrollar la entrevista.

Figura 1. *Momentos en el proceso de entrevista*



Nota. Elaboración propia

A. El primer momento: antes o previo a la entrevista.

Previamente se debe disponer, en el caso de una entrevista estructurada o semiestructurada, de una guía de entrevista revisada que cuente con criterios de validez y fiabilidad, igualmente del conocimiento sobre el tema de estudio por parte del investigador-entrevistador. Así también, corresponde a este tiempo, que el entrevistador gestione con anticipación todas las condiciones y recursos (temporales, materiales, físicos, virtuales), además de prever posibles imprevistos y asegurar que haya alternativas para hacer frente a tales contingencias. Esto se relaciona con **la planificación** que supone:

- *Identificación de los entrevistados* o participantes bajo criterios de inclusión / exclusión y con rigor ético. Trato justo, que quiere decir, incluidos por cuestiones estrictas de estudio. En este proceso se tiene que clarificar si se trata de una selección de forma deliberada o aleatoria, porque las características que presentan los informantes son parte de un grupo mayor o población, que reúne las cualidades que se desea indagar o que requiere la investigación. Así también, tener claro que el entrevistador y entrevistado no comparten los mismos supuestos sobre el tema o asunto objeto de la entrevista (Packer, Cera Alonso y Parada, (Trad.) y Torres Londoño, (Trad.), 2018). De ahí la necesidad de elegir aquellos informantes clave, en tanto tienen más probabilidad de ofrecer una visión en profundidad de la situación o tema de estudio (Sáiz, Escolar y Rodríguez, 2019).

Dicho de otro modo, la entrevista cualitativa con frecuencia comporta la selección de personas de modo "intencional u opinático, también llamado muestreo teórico (o estratégico), en el que se elige a personas con arreglo a criterios de cobertura temática y estructural" (Ispizua y Lavia, 2016, p. 155).

- *Elección del momento y lugar.* Si fuera a distancia, implica concertar el tiempo y los medios a utilizar. Siempre desde la comodidad y posibilidades del entrevistado. Ello, además, evidencia el principio de respeto a la persona, de beneficencia, pues, por sobre todas las cosas, maximizar los beneficios y minimizar riesgos o daños. El bienestar del entrevistado en primer lugar, como del entrevistador, será lo más importante. Además, asegurar las condiciones ambientales físicas, por ejemplo: iluminación natural, artificial, control de ruidos, mobiliario, amplitud, audio-sonido con nitidez para no perder la grabación de ser el caso. Se trata de garantizar el carácter confidencial, el anonimato de la información.
- *Toma de contacto o pacto de la entrevista.* Algunos autores señalan que es el tiempo para presentar con transparencia el sentido, el *para qué* de la entrevista y los resultados de la misma. De ahí la importancia de la participación del entrevistado en el estudio. Este contacto es previo a la presentación del consentimiento informado que deberá firmar en libertad el entrevistado. Se absuelve las preguntas, inquietudes que presente y dependerá del entrevistador-investigador para generar en este encuentro, un entorno de confianza, seguridad y motivación en el posible informante, para su participación en la investigación. No menos importante es aludir al tiempo requerido. Recordar que se trata de una donación del tiempo y disponibilidad del entrevistado. También se considera la posibilidad de revisar los materiales obtenidos en la entrevista (Sáiz, Escolar y Rodríguez, 2019). A modo de recapitulación, será el propósito de la investigación, del conocimiento de la

materia, como de la técnica y su apertura para el aprendizaje, que permitan al entrevistador, asumir estos desafíos.

B. El segundo momento: durante o ejecución de la entrevista.

Es el corazón de la entrevista y requiere, como indicáramos en la primera parte, de las habilidades e idoneidad del entrevistador. A su vez, en este tiempo se identifica un conjunto de tareas que se organizan en tres bloques:

a. De introducción o inicio.

Supone el manejo de la parte introductoria, de las instrucciones si las hubiera, del dominio de la guía de entrevista. Este inicio es un tiempo corto pero importante. El propósito es preparar el entorno socio comunicacional para la conversación en tiempo real y antes acordado. Esto es contrario a un interrogatorio o examen.

b. De desarrollo o cuerpo.

Al respecto algunos consideran que se debe iniciar con plantear la primera pregunta de la guía, aunque otros proponen que el orden puede variar. También se indica partir de una pregunta general que permita centrar el tema e ir progresivamente al objetivo de la investigación (Ispizua y Lavia, 2016). Dependerá entonces de cómo se inicie la entrevista, de si se trata de una entrevista semiestructurada, estructurada o no estructurada. Si la entrevista se aplicara a varias personas es conveniente formular las preguntas en el orden inicial. Ello para cuidar factores intervinientes, posibles influencias que pudieran afectar a las respuestas. Sin embargo, cabe también la flexibilidad y adaptabilidad del proceso, cuidando que no se afecte la dinámica interactiva y las respuestas.

Diversos autores señalan algunas recomendaciones para el entrevistador a tener en cuenta:

- ✓ Evitar expresiones orales, gestuales que denoten sorpresa, duda o crítica.
- ✓ Cuidar que las preguntas sean claras, fluidas, naturales, "evitar el tono de lectura". Ser breves y simples. Son criterios de calidad en una entrevista "la cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado... cuanto más cortas sean las preguntas... y más largas las respuestas de los sujetos, mejor" (Kvale, 2011, p.111).
- ✓ Utilizar frases de transición al pasar de un tema a otro:
¿Qué le parece si ahora nos centramos en?
Sobre lo que acaba de decir...;
Sigamos ahora con...
- ✓ Las preguntas se harán con cierta rapidez a fin de posibilitar respuestas más espontáneas, naturales. Aunque también al respecto cabe preguntar si ello no podría recortar la interacción necesaria entre entrevistador y entrevistado; afectar las respuestas detalladas frente a las respuestas cortas.

- ✓ La posibilidad de las segundas preguntas que difícilmente se pueden preparar por anticipado también tiene que ser considerado.
- ✓ Mostrar interés, atención por las respuestas vertidas. Por ejemplo, utilizar expresiones como *le escucho, continúe, de acuerdo...*
- ✓ Dejar una pausa para continuar con la respuesta; intentar verificar las respuestas será necesario para mayor fiabilidad de los hallazgos.
- ✓ Dejar concluir las respuestas al entrevistado sin interrupciones. Si se requiere, ayudar a completarlas; a expresar lo que no quiere o no puede.
- ✓ En ningún momento el entrevistador manifestará sus apreciaciones, juicios de valor y/o recomendaciones respecto a lo vertido por el informante.
- ✓ Es necesario descubrir el estado de ánimo del entrevistado, porque ello también es parte de la información a registrar. Si hubiera incomodidad o resistencia a cierta pregunta pasar a la siguiente y, si se suscitara tal situación de manera continuada, concluir con la entrevista. Recordar el principio de derecho a la intimidad. El informante define la cantidad, el momento y circunstancias de su información privada.
- ✓ A medida que avance la entrevista asegurar con prudencia, que se está grabando, que la información se registra en las mejores condiciones.
- ✓ Registrar cualquier incidente producido que sea de interés para el tratamiento de los datos. Así también, manifestaciones emocionales, dudas, silencios, omisiones, expresiones o correcciones súbitas (Kvale, 2011).

c. De cierre o despedida.

- ✓ La culminación de una entrevista debe producirse en contextos de cordialidad y agradecimiento por el tiempo y la información recogida. También se recomienda:
- ✓ Dejar la posibilidad de otros encuentros.
- ✓ Invitar al entrevistado a que resuma, complementa sus ideas si lo cree necesario.
- ✓ Como se indica líneas arriba, algunos entrevistadores pueden concluir la entrevista con el compromiso de hacer entrega o remitir la transcripción para asegurar que el entrevistador confirme la fidelidad y transparencia de sus expresiones (Sáiz, Escolar y Rodríguez, 2019).

c. El tercer momento: después de la entrevista.

Este tiempo corresponde a la transcripción, procesamiento, tratamiento y presentación o informe de los resultados o hallazgos. Para ello previamente, se recomienda revisar y asegurar, con la debida confidencialidad, la información obtenida a través de otros medios, como audios digitales, antes de su manipulación y procesamiento. Se trata de disponer del material en su versión original si se suscitara algún percance al momento de la transcripción.

También es necesario tener en cuenta que lo no registrado o grabado no podrá ser utilizado de "modo verbatim (cita literal) y no podrá emplearse para el análisis, independientemente de la memoria del investigador para reproducir lo dicho (en Czarniawska, 2014, 40)" (Ispizua y Lavia, 2016, p. 157).

a. Transcripción de la entrevista

Implica traspasar lo narrado oralmente a una estructura escrita. Esta actividad se realiza teniendo en cuenta el alcance de los objetivos de la investigación, la naturaleza del material, los recursos disponibles, el tiempo, entre otros, pues, la cantidad y forma de transcripción varía según estos aspectos.

- ✓ Noboa y Robaina (2016) recomiendan hacer la transcripción lo más pronto posible.
- ✓ Así también, registrar las pautas para la transcripción, de modo que oriente a quien o quienes la realizan. El sentido es cuidar la calidad y fidelidad de los textos para permitir el tratamiento y análisis posterior.
- ✓ Tener en claro qué y cuánto transcribir. Implica seleccionar aquello que responda a las necesidades de la investigación. Se puede utilizar convenciones de transcripciones como subrayado, escritura en mayúscula, abreviaturas, signos, entre otros, que tengan su leyenda correspondiente. Estas convenciones aportan a la comprensión e interpretación de los datos.
- ✓ Asegurar la fiabilidad y validez de la transcripción, lo que supone su revisión, contrastación la transcripción antes de realizar el proceso de análisis.
- ✓ Existen programas informáticos como Express Scribe (La página web oficial es <http://www.nch.com.au/scribe/es/>.) que ayudan en la transcripción, pues reproducen el audio tanto en PC como en Mac.

b. Análisis, interpretación y verificación

Si bien existen programas informáticos para el procesamiento, ordenación y análisis de los datos de la entrevista e incluso desde la grabación sonora, quien interpreta es el investigador. Para Packer, Cera Alonso y Parada (Trad.) y Torres Londoño (Trad.), (2018), el análisis de la entrevista involucra comparación, codificación y resumen. Por su parte, Kvale (2011) propone diversos modos de analizar la entrevista. Así tenemos:

- ✓ *Análisis que se centran en el significado de lo que se dice.* Este implica:

Codificación del significado. Es asignar una o más palabras clave a una porción de texto. Se trata de descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos. Esto último supone una reducción de textos largos a categorías o enunciados simples y dar lugar a tablas, cifras de ser el caso, que permitan un panorama general de los datos.

La condensación del significado. Es el resumen de los significados vertidos por los informantes en formulaciones o expresiones más breves. Es extraer, de "lo natural" el tema central. Para ello se plantea la siguiente ruta:

1. Lectura completa de la entrevista, para una idea de conjunto.
2. Determinar las unidades de significado, tal cual se presentan o expresan por el informante. Son propias del texto.
3. Formular el tema de manera simple, que se encuentre contenida en la unidad de significado natural, tal como las comprende el entrevistador.
4. Interrogar las unidades de significado desde el propósito de la investigación.
5. Declaración descriptiva. Es la producción de los temas identificados con sentido, coherencia y fluidez.

Interpretación del significado. Supone recontextualizar los datos tratados en marcos amplios de referencia. Se trata de analizar, expandir y argumentar, utilizando a modo de evidencia, fragmentos, textos de las entrevistas. Conlleva duda razonada, crítica, cuestionamiento y confirmación por parte del investigador.

- ✓ *Análisis enfocados en el lenguaje.* Formas por las cuales se expresan significados. Implica análisis lingüístico, de conversación, de narraciones, de discurso, deconstrucción.
- ✓ *Bricolaje.* En este tipo de análisis el investigador hace uso de diversas técnicas. No se ciñe a ninguna en particular. Utiliza y adapta partes de la entrevista para hacer sus explicaciones sobre los significados de los textos transcritos. Usa, de modo variado, fragmentos cortos, extensos de la entrevista, según sus necesidades. Esta práctica es la más extendida en el modo de analizar las entrevistas.
- ✓ *Lectura teórica.* Supone reflexiones teóricas del investigador sobre asuntos específicos, particulares, a partir de la lectura reiterada de las entrevistas. Ello le permite interpretar en libertad sobre la base del conocimiento, sin alinearse a un método de análisis sistemático.

Finalmente, el uso de la técnica de análisis, la calidad del análisis mismo de las entrevistas, dependerá del manejo, conocimiento teórico y práctico, rigor y probidad del entrevistador- investigador.

c. Validación y generalización del conocimiento de entrevista

La validación implica asegurar que, desde la gestación de la investigación hasta el informe final, incluyendo la información recabada, el procesamiento y los resultados de la entrevista son objetivos, fiables y válidos. Al respecto, Kvale (2011) plantea tres enfoques para validar el conocimiento producido desde la entrevista:

- Centrados en la calidad del conocimiento y pericia del investigador que aplica la entrevista.
- Centrados en la comunicación de los hallazgos de la entrevista.
- Centrados en los efectos pragmáticos de los resultados de la entrevista (posibles cambios, consecuencias en el comportamiento del entrevistado o grupo a partir de). los resultados de la entrevista.

En cada uno de ellos se podrá hacer uso de diversas estrategias de validación. Por ejemplo, validación de iguales en el primer caso; validación de las respuestas de la persona entrevistada en el segundo, y la experiencia testimonial y observaciones individuales o colectivas, en el tercer caso. Por otro lado, la generalización a partir de entrevistas implica sustentar la transferibilidad de los hallazgos. Un criterio de calidad y rigor que tiene que ver con la aplicabilidad o posibilidad de ampliar los resultados, las interpretaciones de la entrevista a otros entornos similares. De allí, la importancia de caracterizar, describir con amplitud el contexto donde se realizó la entrevista.

Finalmente, no hay un tipo de validez mejor que otra. Dependerá de lo que el investigador pretenda validar para recurrir a estrategias, rutas, técnicas que otorguen rigor, fiabilidad a cada etapa y a la investigación misma, a partir de entrevistas.

d. Informe, comunicación del conocimiento de la entrevista

Al concluir con la ejecución de la entrevista es necesario, lo más pronto posible, elaborar o registrar el reporte de la entrevista, lo cual es distinto al informe de la investigación. El informe de la entrevista tiene que evidenciar los hallazgos, las respuestas recogidas, los incidentes emergentes, el estado de ánimo del entrevistado y todo aquello que aporte al proceso de análisis e interpretación de la información, siempre orientado por los objetivos de la investigación. También implica dar cuenta del proceso metodológico realizado, el cual debe ser descrito y explicado con la mayor prolijidad posible para aportar validez, calidad al proceso y a los resultados. Ser un antecedente que puede ser replicable o punto de partida para otras investigaciones a partir de entrevistas. Además, puede contener:

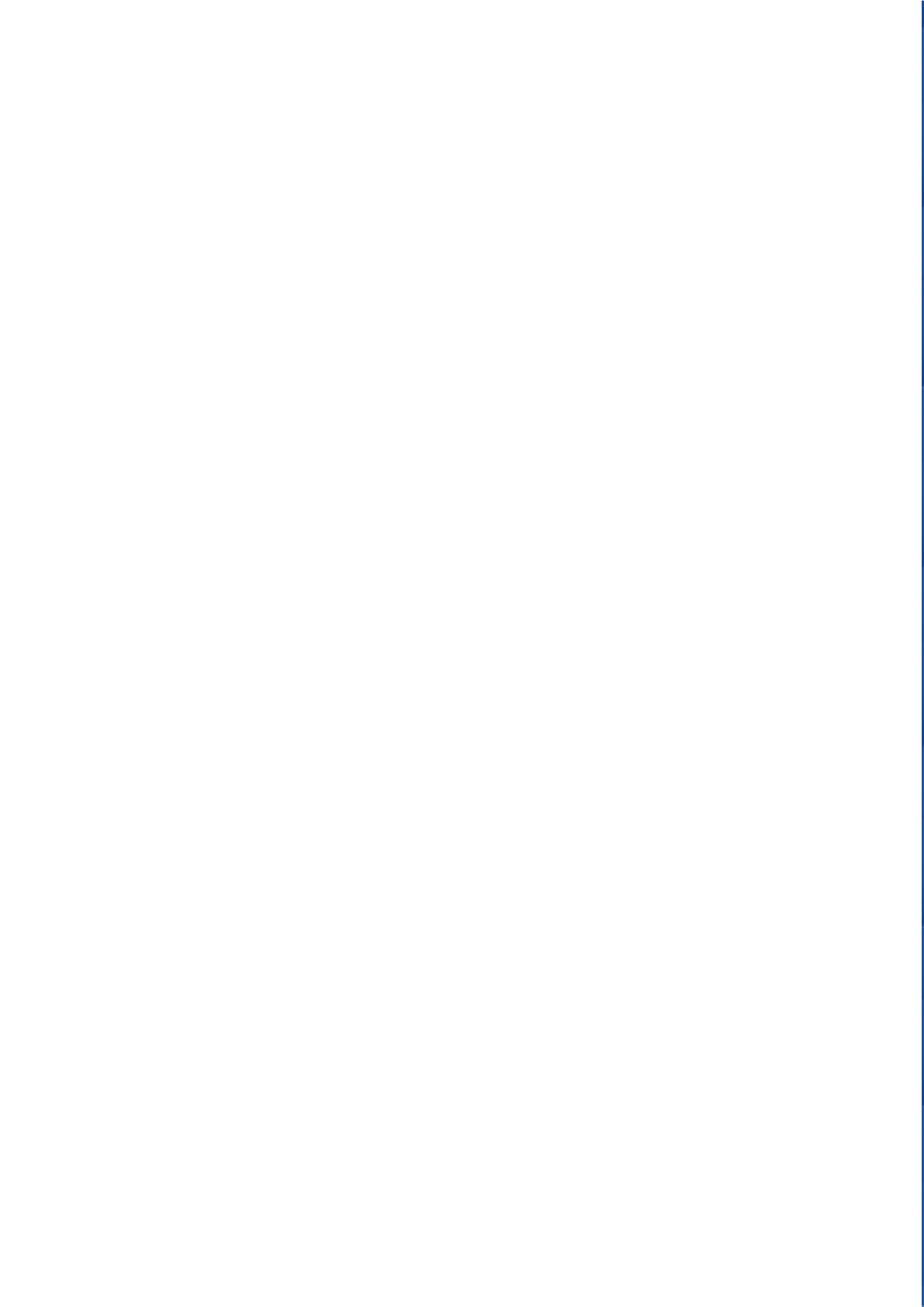
- citas literales o fragmentos de entrevista originales, diferenciándolas de otros textos no propios de los informantes,
- interpretaciones por parte del investigador alineadas o que dialoguen con el marco teórico construido,
- interpretaciones que generen cuestiones nuevas al marco teórico propuesto.

A modo de reflexión final

La entrevista es una técnica que, aplicada con criterios de calidad, no supone rigidez, sino más bien flexibilidad, adaptabilidad creativa y resolutive, permite producir conocimiento social y conocimiento en el campo educativo. Los hallazgos producidos a través de las conversaciones, amplían la comprensión de situaciones que están "más allá de lo evidente". Y es que en educación existe la necesidad de observar desde lo particular para aproximarse a la comprensión situada, con carácter holístico e integral. Las generalizaciones no siempre provienen de las estandarizaciones, homogenizaciones o representatividades anónimas. La posibilidad de encontrar alternativas, cambios, bien podrían surgir desde la singularidad. En ese sentido, la entrevista, como técnica para la investigación, posibilita la comprensión de los sujetos, sus acciones, creencias, valores, inquietudes en contextos educativos situados que aportan al reconocimiento y valoración del principio de la igualdad de las diferencias.

Referencias

- Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. 2ªEd. ESIC Editorial. https://books.google.com.pe/books?id=Xmv-PJgKtzcC&printsec=frontcover&dq=Baez,+J++2009+libro&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewjfq71sq_yAhVbqZUCHWIGCRoQ6AEwAXoECAMQAg_
- Folgueiras, P. (2016, mayo 31). *La entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw – Hill.
- Ispizua, M., y Lavia, C. (2016). *La investigación como proceso: planificación y desarrollo*. Dextra Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/biblioua/130811?page=161>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Noboa, A., y Robaina, N. (2015). *Conocer lo social II: estrategias y técnicas de construcción y análisis de los datos cualitativos*. Editorial Fundación de Cultura Universitaria. www.gepade.edu.uy/docs/publicaciones/conosocll.pdf#page=54
- Ortiz, F., y García, Ma. (2014). *Metodología de la Investigación. El proceso y sus técnicas*. Limusa.
- Packer, M. J., y Cera Alonso y Parada, C. D. L. (Trad.) y Torres Londoño, P. (Trad.). (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes. <https://elibro.net/es/ereader/biblioua/118338?page=106>
- Peccoud, C. (febrero, 2021). Investigar en tiempos de aislamiento social. Decisiones metodológicas en una investigación en curso. Universidad Católica de Córdoba. *Anuario digital de investigación educativa*, (4). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4948>
- Sáiz Manzanares, M. C., Escolar Llamazares, M. D. C., y Rodríguez Medina, J. (2019). *Investigación cualitativa: aplicación de métodos mixtos y de Técnicas de minería de datos*. Editorial Universidad de Burgos. <https://elibro.net/es/ereader/biblioua/122611?page=83>



ISBN: 978-612-48021-8-8



9 786124 802188