



FONDO
EDITORIAL

Investigación Cualitativa en Educación

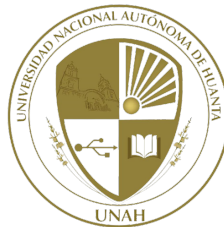
ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HUANTA

ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HUANTA
Fondo Editorial

ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES

Investigación Cualitativa en Educación / 1a ed. Huanta: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de Huanta, 2023.

101 pp.; 17x23cm

Investigación Cualitativa en Educación

Editado por:

©Universidad Nacional Autónoma de Huanta

Fondo Editorial

Jr. Manco Cápac No 497, El Bosque, local administrativo, Huanta, Ayacucho
- Perú.

ISBN: 978-612-49204-5-5

1ª edición Digital – abril 2023


HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ N° 2023-03331

Libro electrónico disponible en DOI: <https://doi.org/10.37073/feunah.39>

Proceso de Revisión

Fue revisado por pares externos en modalidad de doble ciego, autorizado para publicar con Resolución de Vicepresidencia de Investigación N° 026-2023-UNAH.

 Soto Medrano, Bladimiro Antonio

 Martínez Huamán, Edgar Luis

Corrector de estilo

Cárdenas Villanueva, César Alberto

Diseño de cubierta y diagramación de interiores

Aguilar Ozejo, Antony

Publicado en el Perú / Published in Peru

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, sin autorización escrita del autor.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

I. La Investigación Acción Educativa.....	11
1. Definición de investigación acción educativa.....	12
2. La investigación acción y la investigación educativa.....	14
3. Propósitos de la investigación acción en la institución educativa.....	16
4. Elementos básicos del procedimiento metodológico de la investigación acción	16
5. Características de la investigación acción educativa.....	17
6. Modalidades de investigación acción.....	18
7. Modelos del proceso de investigación acción.....	20
II. Etapas de la Investigación Acción Educativa.....	23
1. Primera etapa: planificación.....	25
1.1. Identificación del problema.....	25
1.2. Descripción de la situación problemática.....	26
1.3. Formulación de problema de investigación acción.....	26
1.4. Objetivos de la investigación.....	28
1.5. Actores de cambio.....	28
1.6. Diseño teórico referencial.....	29
1.7. Hipótesis o guía de acción.....	30
1.8. Plan de acciones.....	32
1.9. La propuesta pedagógica alternativa.....	33
2. Segunda etapa: acción.....	35
2.1. Aplicación del plan de acciones.....	36
2.2. El registro de la información.....	36
2.3. Análisis de datos cualitativos.....	38
2.4. Etapas del análisis de datos cualitativos.....	40
3. Tercera etapa: evaluación.....	51
3.1. Evaluación de los resultados.....	51
4. Cuarta etapa: la reflexión.....	51
4.1. La reflexión.....	51
5. El informe final.....	52
6. Técnicas e instrumentos.....	53
6.1. La observación.....	54

6.2 El diario de campo	55
6.3. Las notas de campo	58
6.4. Grupo focal.....	59
7. Referencia bibliográfica	61

SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EDUCATIVA

III. La Investigación Etnográfica67

1. Estrategias etnográficas	68
2. Corrientes de investigación etnográfica.....	69
3. Investigación etnografía educativa	71
4. Objetivo de la etnografía educativa.....	72
5. Condiciones para el desarrollo de una investigación etnográfica.....	73
6. ¿Qué investigar desde la investigación etnográfica educativa?	74
7. Características de una investigación etnográfica educativa.....	76
8. Requisitos para una investigación etnográfica educativa.....	76

IV. Proceso De Investigación Etnográfica Educativa.....77

1. Fases del proceso de investigación etnográfica.....	78
2. Propuesta de plan de investigación etnográfica.....	80
3. Primera fase: Planificación.....	80
3.1. Información general	80
3.2. Problema de investigación	81
3.3. Referente teórico	85
3.4. Metodología de la investigación.....	88
4. Segunda fase: Trabajo de campo	93
4.1. Acceso al campo	93
4.2. Determinación de informantes	95
4.3. Recopilación de información	96
5. Tercera fase: Análisis de datos	97
6. Cuarta fase: Redacción del informe final.....	97
7. Referencia bibliográfica	97

Introducción

En el campo de la investigación educativa, existen diversas formas de aproximarse a la realidad educativa, que puede ser abordada desde el paradigma positivista, interpretativo o sociocrítico. La postura que se adopte orientará el proceso de investigación, debido a que cada paradigma de investigación presenta su propio procedimiento. Comprender este aspecto es fundamental en el desarrollo de la investigación, puesto que cada paradigma se sustenta en una orientación epistemológica, ontológica y metodológica; por eso, no es adecuado mezclar métodos y paradigmas.

En el interés de contribuir a la comprensión metodológica de la investigación cualitativa, en el texto, se presenta el proceso metodológico de los dos métodos más utilizados en el campo de la investigación cualitativa en la educación: la investigación acción educativa y la investigación etnográfica educativa. En el primer caso, se deja en claro que la investigación acción educativa es un proceso en que se involucra a los profesionales de la educación en todas las etapas del proceso de investigación, desde la identificación del problema hasta la implementación y evaluación de las soluciones; esta metodología se centra en el cambio práctico y en la mejora de la calidad de la educación, y se basa en la idea de que la reflexión crítica y la acción colaborativa son esenciales para el éxito de cualquier iniciativa de mejora educativa. En el segundo caso, se establece que la etnografía educativa es una metodología de investigación cualitativa que se utiliza para analizar y comprender la cultura y la vida cotidiana en el ámbito educativo; esta permite obtener una comprensión profunda de las prácticas y las relaciones sociales en el contexto educativo, y utilizar esta información para mejorar la práctica educativa y promover la equidad en la educación.

Lo anterior permite precisar que cada uno de los métodos de investigación aludidos presenta sus propias fases o etapas de investigación, diseño metodológico, tratamiento e interpretación de la información recabada. En ese sentido, el libro se encuentra estructurado en dos partes muy importantes. En la primera parte, aborda la investigación acción educativa; en ella, se hace algunas disquisiciones teóricas sobre este método de investigación, precisando la definición conceptual, propósitos, características, modalidades y modelos de investigación acción; asimismo, se presenta las etapas en que se desarrolla la propuesta de la primera etapa, referida a la planificación, estableciéndose la estructura desarrollada de la elaboración del proyecto de investigación; asimismo, en la segunda etapa, se describe la acción, presentándose el proceso de la aplicación del plan de acción, el análisis de la información recabada y las técnicas más utilizadas en ella.

En la segunda parte, se aborda la investigación etnográfica educativa. Se hacen precisiones teóricas respecto a este método de investigación, abordando las corrientes de investigación etnográfica, normas en la investigación, investigación etnografía educativa, condiciones para el desarrollo de una investigación, características y requisitos para esta modalidad investigativa. En este proceso, se describe la propuesta del plan de investigación etnográfica; en ella, se precisa que, en la primera fase, referida a la planificación, se presenta la estructura desarrollada del proyecto de investigación etnográfica educativa; en la segunda, se presenta información referida al trabajo de campo, determinación de informantes y la recopilación de la información; en la tercera, se hace precisiones sobre el análisis de la información; en la cuarta, se puntualiza aspectos relacionados con la redacción del informe final.

El contenido del libro es la sistematización de dos trabajos de investigación realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, referidos a la investigación acción educativa y la investigación etnográfica educativa. En esa vía, es un texto producto de un proceso teórico-práctico que logró desarrollar competencias investigativas en estudiantes universitarios. Se espera contribuir a la mejora de las habilidades investigativas en estudiantes del pregrado, posgrado, investigadores y la misma comunidad educativa en esta nueva tendencia de investigación, poco desarrollada en nuestro país.

El Autor.

PRIMERA PARTE

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

I. La Investigación Acción Educativa

El origen de la investigación acción se encuentra en los trabajos desarrollados por el psicólogo de origen prusiano Kurt Lewin (1840-1947); quien, huyendo de la represión de los nazis, llegó a los Estados Unidos donde fundó, en 1945, el Centro de Investigación de Dinámica de Grupos del Instituto Tecnológico de Massachusetts, en que priorizó su atención en estudios sobre las relaciones humanas, la producción en las fábricas, la discriminación de grupos minoritarios. Así, en sus inicios, no estaba orientada hacia los temas educativos, sino a los procesos sociales en general.

La investigación acción, desde sus inicios, fue considerada como una forma de práctica transformadora en que un grupo de personas lleva adelante una actividad colectiva con la finalidad de generar cambios en las condiciones de vida y aprender lecciones a partir de su experiencia y una permanente práctica reflexiva. Implementando, de este modo, una forma de investigación basada en un proceso cíclico y plasmada a través de una espiral de acciones caracterizada por la reflexión y la acción.

El modelo propuesto por el mencionado autor sugiere las siguientes etapas en la investigación: planificación, acción y evaluación de la acción en forma de espiral secuencial.

La inserción de este modelo de investigación en el campo educativo se inicia en la década de 1950, cuando Stephen Corey, influenciado por Lewin, crea un instituto, en la Universidad de Columbia, con el objetivo de estudiar la posibilidad de generar mejoras curriculares en la institución educativa, con el propósito de recortar la brecha que se presenta entre la práctica de aprendizaje y la investigación en el aula. Pese a los avances logrados en el campo de la investigación educativa, esta corriente fue duramente criticada y puesta al margen del ámbito académico e investigativo bajo la supuesta imposibilidad de generalizar sus resultados y la falta de precisión en una población mayor; situación que posibilitó que la investigación acción entre en un proceso de olvido relativo.

La década del 70 es considerada por muchos investigadores como el resurgir de la investigación acción. Es fundamental el surgimiento de la denominada Escuela de Cambridge, en que destacan investigadores como: Stenhouse, Elliot, Holly, Woods. En este contexto, el interés por el desarrollo de la investigación acción en el campo educativo se vio reflejado en los trabajos del pedagogo e investigador británico Lawrence Stenhouse (1926-1982), quien promovió el papel activo de los docentes en la investigación educativa al sostener la idea del maestro investigador. Por otro lado, Jhon Elliot, alumno y colaborador de Stenhouse, continuó por esta senda investigativa al plantear que la investigación educativa tiene que ver con los problemas experimentados por los docentes en su práctica cotidiana.

Hacia la década de los 80, se tiene la aparición de la corriente australiana. Entre los investigadores más representativos, se señala a Wilfredo Carr y Stephen Kemis, este último de la Universidad de Deakin; quienes, con la publicación de *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (1988), proponen encontrar la mejor propuesta para los problemas derivados de la relación entre teoría y práctica educativa, profesionalización y formación del profesorado, metodologías de la investigación, autonomía de las comunidades escolares, transmisión-reconstrucción del conocimiento y búsqueda del papel del sistema educativo en la formación del hombre como miembro de la comunidad. Es una corriente que impulsó el desarrollo de la investigación acción educativa desde un enfoque crítico social.

En la actualidad, la investigación acción ha pasado a ocupar un lugar muy importante en el campo de la investigación en diversos países como Colombia, Australia, Alemania, España, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, El Salvador y Argentina (Boggino y Rosekrans, 2007).

1. Definición de investigación acción educativa

La investigación acción, en forma general, es comprendida como aquella que es llevada adelante por un equipo de pequeña o mediana magnitud en que participan sus integrantes de manera activa. Su punto de inicio es el diagnóstico de una realidad problemática en un determinado campo educativo; luego de este proceso, proponen un plan de acción, con la finalidad de transformar esa realidad; en seguida, procede a evaluar a través de una reflexión profunda. O'Hanlon (2009), al definir la investigación-acción, precisa que es:

Abiertamente reconstructiva, ya que cuestiona y define los términos y las condiciones que dan forma a la práctica; transformativa, por medio del cambio personal y profesional en un proceso de investigación democrático e inclusivo; una forma de auto-descubrimiento, auto-desarrollo y auto-entendimiento; potencialmente, una empresa riesgosa para la causa de un valor o fin ideológico profesional específico, como la inclusión. (p. 39)

Esto es corroborado por Elliot (2000b), cuando define a: “la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma” (p. 88).

Según Martínez (2015), este tipo de investigación implica tres hechos básicos que se expresan de la siguiente manera:

- a) Que el investigador acepta y vive un compromiso ético de entrega, de servicio y de altruismo, renunciando o poniendo en un segundo lugar sus propios intereses.
- b) Que la investigación, al desarrollarse a través de un proceso esencialmente crítico en la búsqueda e interpretación de los datos, es más ri-

gurosa. c) Por lo tanto, es muy probable que este autodiagnóstico produzca un autopronóstico confiable y genere no sólo mayor autocrítica y autonomía, sino también un mayor autoaprendizaje. En consecuencia, los conocimientos y posible ciencia que de ello se derivarían tendrían mayor validez como representación teórica del grupo o sujetos estudiados. (p. 223)

Lo anterior permite inferir que la investigación acción es un trabajo educativo orientado hacia la acción. La educación es concebida no como un medio didáctico de transmisión de conocimiento, sino como un aprendizaje a través de la búsqueda e investigación en un contexto determinado, con la intención de transformar uno o varios problemas y reorientar la práctica cotidiana (Martínez, 2015).

La investigación acción, en más de cincuenta años de existencia, ha seguido dos vías muy bien reconocidas. Según Martínez (2015):

Una más bien sociológica –desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, Sol Tax y Fals Borda– y otra más específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, L. Stenhouse, John Elliott y otros. (p. 223)

Ambas vertientes han contribuido de manera significativa en la solución de problemas y la generación de conocimientos científicos.

Desde el campo educativo, la investigación acción “presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes” (Martínez, 2015, p. 224).

Sus líneas de investigación se encuentran orientadas principalmente a las complejas actividades que se desarrollan en las aulas y las escuelas desde la perspectiva de quienes participan en ella, a través de un proceso de planificación, ejecución, evaluación y reflexión colectiva en lugar de una privada; sustentada en un análisis en equipo sobre la manera de intervenir con la finalidad de mejorar las diferentes acciones como el tratamiento curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo docente, entre otros, que permitan la mejora del desempeño docente, el logro de aprendizajes y la calidad educativa que se brinda en las instituciones educativas.

Como referencia, para una mejor comprensión de la investigación acción educativa, transcribimos algunas conceptualizaciones de investigadores relevantes en este tema. De acuerdo a Kemmis y McTaggart (1992):

La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para

perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. (p. 42)

Según Latorre (2004): “se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación” (p. 23).

De acuerdo a Boggino y Rosekrans (2007):

La investigación-acción constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. (p. 30)

Para Latorre (2004): “La investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

Las definiciones expuestas reflejan los diversos matices en el amplio campo de la investigación acción educativa. Empero, coinciden mayoritariamente en los aspectos fundamentales que los identifican. En suma, entendemos por investigación acción educativa al proceso sistemático en espiral que desarrollan los maestros o una comunidad educativa; en el que, partiendo de una autorreflexión profunda sobre el quehacer educativo, prioriza una situación problemática que amerita ser superada; para lo cual proponen un conjunto de acciones como propuesta pedagógica alternativa, con el objetivo de transformar su práctica pedagógica y la educación en su conjunto. Quebrando, de esta manera, la dicotomía existente entre el maestro y la investigación, situación que conduce ineludiblemente a forjar maestros-investigadores capaces de generar conocimientos pedagógicos validados en la práctica que conduzcan al perfeccionamiento docente a partir de su propia experiencia y al progreso de los resultados de los aprendizajes en el marco del enfoque crítico-reflexivo.

2. La investigación acción y la investigación educativa

Los maestros que en la actualidad vienen laborando en las instituciones educativas, durante el proceso de su formación profesional inicial, no fueron preparados adecuadamente para desarrollar la investigación; de manera que muchos de ellos consideran que la investigación es una labor privilegiada de un grupo de “iluminados” o de una élite intelectual; criterio equivocado que no debe ser aceptado en el campo educativo, debido a que esta labor no es exclusiva de eruditos. Por el contrario, se debe incentivar a los maestros a dejar de ser meros transmisores de

conocimientos y que se constituyan en maestros investigadores. En ese sentido, el mejor modelo de investigación que propicia estas condiciones es la investigación acción educativa, debido a que permite la reflexión y el análisis sobre su práctica docente en el aula y la institución educativa, encaminando a engarzar cambios con el objetivo de mejorar su labor docente y la educación en general.

Al respecto, Blández (1996) se pregunta: “Pero ¿qué tipo de investigación es la que puede responder a esta propuesta, en la que se estimula al docente a investigar a partir de su práctica docente?” (p. 22).

Elliot (1990) responde a esta interrogante al establecer una clara diferencia entre investigación educativa e investigación sobre la educación. En el primer caso, la investigación es desarrollada desde la práctica docente, en la que participan de manera activa los docentes y estudiantes; es decir, se asume desde una perspectiva interna y analiza la información cualitativamente. En el segundo caso, la investigación es desarrollada desde una perspectiva externa, en que los docentes y estudiantes son considerados como objeto de investigación y recopilan la información desde fuera, para ser interpretados desde un punto de vista cuantitativo.

Tabla 1

Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre la educación

Parámetro	Investigación educativa	Investigación sobre la educación
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores A posteriori	Definidores A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Participación en el análisis de los datos	Participación de profesores y alumnos	Sin participación de profesores y alumnos.
Técnicas	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante, empleando sistemas de categorías a priori

Fuente: Tomado de Elliot (1990, p. 34)

Como se puede observar, las diferencias entre estas dos formas de hacer investigación son sustanciales. La investigación educativa se orienta en la vertiente cualitativa y la investigación sobre la educación en la perspectiva cuantitativa. En ese sentido, la investigación acción educativa se constituye en la mejor vía para lograr la emancipación del maestro respecto a sus viejas prácticas docentes y transformarse en maestros investigadores.

3. Propósitos de la investigación acción en la institución educativa

La investigación acción educativa, de acuerdo a Boggino y Rosekrans (2007), tiene dos propósitos fundamentales:

a. Propósitos específicos

La investigación acción educativa es un proceso de indagación y análisis sobre el quehacer en la escuela o el aula. Teniendo en cuenta la experiencia de quienes la viven, se procede a reflexionar y planificar un conjunto de acciones con la finalidad de mejorar la problemática detectada.

De acuerdo a Boggino y Rosekrans (2007), es una labor que puede tener propósitos específicos como: “La comprensión más acabada de un problema determinado, la evaluación de la propia práctica pedagógica, el perfeccionamiento docente, el mejoramiento de la enseñanza, el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes” (p. 32).

b. La investigación acción como proceso de formación profesional, de evaluación de la propia práctica pedagógica, de mejoramiento de la enseñanza y de los resultados de los aprendizajes o.

Independientemente de los propósitos del investigador, la investigación acción educativa lleva consigo un proceso de formación profesional de los maestros. Esto se plasma cuando reflexiona sobre su práctica docente, sea esta en su rol como maestro, en el aspecto social, institucional, entre otros; en base a estos resultados, planifica un conjunto de acciones con la finalidad de mejorar sus limitaciones personales o institucionales.

La investigación acción debe ser entendida como un proceso de diagnóstico de fortalezas y debilidades, de observación planificada sobre la acción; en la que se analiza y reflexiona desde un punto de vista crítico sobre la práctica; y un proceso en el que de manera cooperativa se reformulan las formas de cómo enfrentarla. Asimismo, conduce a la evaluación de la práctica pedagógica y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

4. Elementos básicos del procedimiento metodológico de la investigación acción

Al margen del tipo de investigación acción que se desarrolle, esta no puede alejarse de los elementos básicos que la caracterizan.

De acuerdo a Blández, (1996), estas son las siguientes:

Colectiva. Es indispensable contar con un equipo de trabajo y que, de manera colaborativa, compartan sus inquietudes con el objetivo de mejorar sus prácticas pedagógicas.

Encuentro entre teoría y práctica. Durante el proceso de investigación, se busca integrar el aspecto teórico con la práctica. Se planifica una acción, se lleva a la práctica, se obtiene la información y el análisis de estos resultados encamina a un nuevo ciclo en que se reorienta o rectifica el plan de acción.

Ecológica. La investigación acción, a diferencia de otros, es plenamente ecológica, debido a que se desarrolla en un escenario natural del aspecto educativo. Todo el proceso de investigación se desarrolla en la propia realidad, buscando que las personas implicadas en la investigación se involucren de manera activa en el proceso.

Flexible. Por su naturaleza cualitativa, esta investigación es sumamente flexible; de ahí que, durante el desarrollo de la investigación acción, surgen diversas opciones, las que se asumen de acuerdo a la evaluación de los resultados y la necesidad que se tiene. Es en este proceso como se cristaliza esta investigación.

Creativa. Las alternativas que se tienen son tan diversas como la capacidad de imaginación que tiene el colectivo. Es por ello que un problema puede ser abordado desde diversos puntos de vista, acorde con la imaginación de los integrantes de los equipos.

Dinámica. Una vez puesta en marcha la investigación acción, esta sigue su proceso de manera ininterrumpida, debido a que se encuentra enmarcada dentro de la práctica docente y requiere que se cumplan los tiempos establecidos.

Formativa. La investigación acción es uno de los medios más eficaces para la mejora de la práctica docente. Esto se concreta a través de un proceso de formación, transformación y concienciación respecto a su crecimiento profesional.

Crítica. Esta investigación es una de las mejores vías que permite generar en sus participantes una actitud crítica respecto al proceso educativo, el cual es analizado a profundidad; a partir de ella, emite un juicio de valor.

5. Características de la investigación acción educativa

La variada literatura sobre la investigación acción describe con amplitud las características de esta investigación. Las que precisamos a continuación son el sumo de todas ellas:

- a. Parte de la práctica pedagógica en el aula y los problemas educativos de la escuela.
- b. Se basa en el diagnóstico sociocultural de la comunidad y de la escuela.
- c. Utiliza la reflexión crítica para analizar las acciones experimentadas en la escuela, que permite a los maestros determinar una situación problemática con el fin de transformarla.
- d. Sigue una espiral de ciclos de: planificación, acción, observación y reflexión;

luego, una replanificación que dé paso a nuevas acciones.

- e. Es desarrollada por equipos de mediana o pequeña magnitud, con la participación plena de sus miembros; si bien puede desarrollarse individualmente, su potencial es el trabajo cooperativo, el cual permite generar conocimientos colectivos.
- f. La relación investigador-investigado es horizontal, democrática y comunicativa.
- g. Es fundamentalmente cualitativa; no obstante, se puede recurrir a métodos cuantitativos en razón de la problemática abordada que permita analizar los logros obtenidos.
- h. Persigue un cambio efectivo y mejora de la calidad educativa y la acción docente en la escuela.
- i. El marco teórico referencial, a diferencia de la investigación cuantitativa, es emergente; es decir, se va desarrollando a la par con el proceso investigativo.
- j. Es flexible. Por lo mismo, permite ir modificando lo planificado en función de las exigencias y necesidades investigadas durante el proceso de ejecución del plan de acción.
- k. Su enfoque es idiográfico. De ahí que sus métodos modelos sean el diario de campo, las entrevistas y la observación participante.
- l. Crea maestros y comunidades autocríticos que participan dinámicamente en todas las fases de la investigación, buscando emanciparse de las prácticas pedagógicas tradicionales.
- m. Induce a los maestros a deconstruir su práctica pedagógica y determinar las teorías implícitas que las conducen.

6. Modalidades de investigación acción

La gran variedad de concepciones que existen respecto a la investigación acción hace imposible que se pueda llegar a una determinación unívoca de las modalidades existentes. Diversos autores han intentado diferenciar las modalidades de investigación acción, tratando de clarificar las posturas paradigmáticas y opciones metodológicas que presenta cada una de ellas. Latorre (2004), coincidiendo en lo fundamental con Carr y Kemis, precisa la existencia de tres tipos de investigación acción: técnica, práctica y crítico-emancipadora.

La investigación acción técnica tiene como propósito hacer más eficaz la práctica social con la participación de los profesores en programas o acciones previamente elaboradas por expertos. Son investigaciones realizadas por Lewin, Corey y otros.

La investigación acción práctica otorga al profesorado una autonomía y rol protagónico al conferir la posibilidad de determinar el problema y conducir el proyecto de investigación. Asimismo, requiere la participación externa de un experto con la finalidad de coadyuvar en el proceso de diálogo y cooperación de los participantes. Esta investigación se concretó en los trabajos de Stenhouse (1988) y Elliott (1993).

La investigación acción crítico-emancipadora, sustentada en la teoría crítica, busca generar cambios en la práctica educativa neutral en un proceso crítico y de reflexión. Centra su atención en la praxis educativa, buscando la emancipación del profesorado respecto a sus propósitos y prácticas rutinarias; es decir, se esfuerza en cambiar las formas de trabajar. Esta investigación es defendida por Carr y Kemmis.

Por otro lado, presentamos una breve descripción de otras modalidades expuestas por diferentes autores, según el enfoque con que han sido empleadas.

Investigación acción participativa

En sentido amplio, la investigación acción participativa puede ser considerada como un proceso metódico desarrollado por una determinada comunidad con el objetivo de conocer a profundidad sus problemas y solucionarlos con la participación plena de sus miembros (Pérez, 2008). Él mismo (Pérez, 2008) precisa al respecto: “que la investigación-acción participativa se orienta más a la transformación social de poblaciones marginales y que la investigación-acción se realiza prioritariamente en el campo de la educación” (p. 155).

Investigación acción colaborativa

La investigación acción colaborativa es una corriente que desarrolla procesos investigativos en colaboración estrecha entre investigadores y maestros. Esto implica la participación conjunta de sus miembros, que va desde la determinación de una situación problemática, planificación, ejecución hasta la evaluación de las acciones emprendidas para la solución de los problemas.

Para Pérez (2008), esta investigación: “implica el trabajo pleno de investigadores, técnicos y profesores que, juntos, caminan hacia la búsqueda de soluciones a un determinado problema” (p. 156). Esto quiere decir que todos los participantes asumen la responsabilidad plena en la toma de decisiones; pues, al trabajar de manera cooperativa, todas las decisiones afectan a sus miembros.

Investigación acción crítico-reflexiva

Para esta modalidad, la investigación tiene por finalidad transformar la práctica educativa mediante un proceso sistemático de reflexión y acción. Así, busca que los maestros no solo interpretan los significados de las acciones educativas, sino organizan el conjunto de acciones que permitan innovar respecto a las dificultades pedagógicas que tienen; por lo que se requiere en los maestros comprensión, dis-

cernimiento y compromiso al asumir las acciones determinadas.

La investigación acción crítico-reflexiva parte por asumir una posición crítica respecto a la relación educación y sociedad; por lo mismo, prioriza el desarrollo de las capacidades analíticas, discursivas y conceptuales en los maestros, constituyéndose estos en instrumentos fundamentales que les permiten reflexionar con mucha acuciosidad sobre su práctica pedagógica y los elementos que intervienen en este proceso; para, de acuerdo a ello, proponer alternativas de solución a los problemas determinados. Es decir, busca desarrollar maestros con un pensamiento crítico y autonomía profesional; posición que contrasta con las tendencias positivistas respecto a la investigación; pues, según ellos, la educación y la investigación se caracterizan por ser apolíticas, neutrales y despreocupadas de los problemas sociales. Lo que requiere es maestros formados desde un enfoque técnico y no simples aplicadores de teorías y saberes producidos por otros.

De acuerdo a Latorre (2004), la investigación acción crítica: “está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión” (p. 31). A la vez, asume un compromiso ético de servicio a la comunidad.

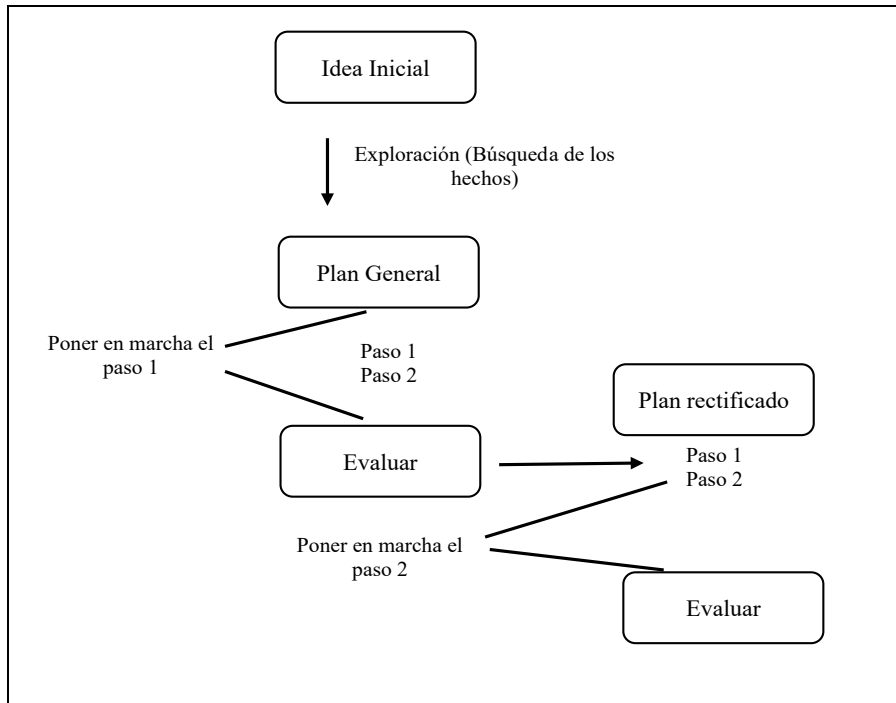
7. Modelos del proceso de investigación acción

El desarrollo de la investigación acción, en el transcurso de estos últimos años, ha generado diversos modelos de investigación, los mismos que se pueden observar en las diversas publicaciones existentes; sin embargo, se debe precisar que estos están inspirados en el modelo inicial de Lewin, tanto en su estructura como en el proceso que sigue.

a. Modelo de Lewin

Latorre (2004), refiriéndose a este modelo, precisa que: “Lewin (1946) concibió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo está compuesto de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción” (p. 35). Este modelo de investigación inicia su proceso a partir de una idea inicial; esta es obtenida mediante la exploración basada en los hechos; seguidamente, sobre esta base inicial, se elabora un plan de acción. Esta, previa su aplicación, es analizada teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones, para luego ser concretado el primer paso de acción; finalmente, se evalúa su resultado. Concluido este primer ciclo, previa revisión y rectificación del plan inicial, se pone en marcha el siguiente ciclo.

Modelo de investigación-acción de Lewin (1946)



Tomado de Elliot (2000, p.89)

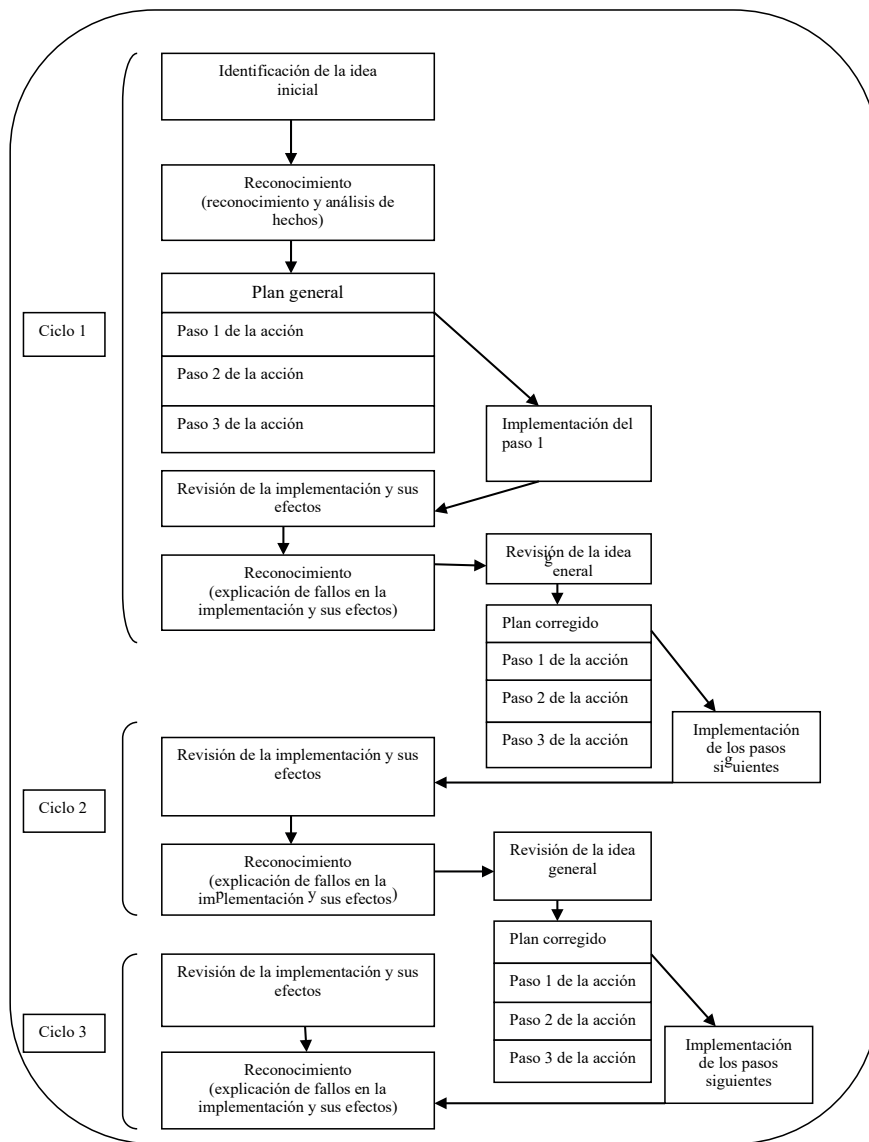
b. Modelo de Elliot

Elliot toma como base de su propuesta el modelo cíclico de Lewin, que comprende tres momentos básicos: elaboración de un plan, puesta en marcha y evaluación. Propone corregir el plan, poner en marcha y evaluarlo, y así de manera cíclica. En la propuesta del modelo de Elliot, aparecen las siguientes fases:

Identificación de una idea general. Descripción e identificación del problema materia de investigación.

Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente; y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a la puesta en marcha del primer paso en la acción, la evaluación, la revisión del plan general (Latorre, 2004, p. 36).



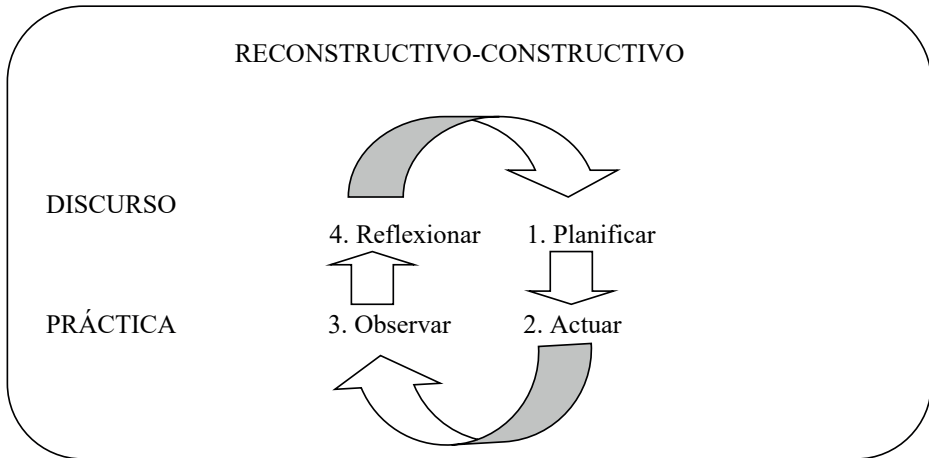
Tomado de Elliot (2000, p.90)

c. Modelo de Deakin

Stephen Kemmis (Australia) y sus colaboradores, en la Universidad de Deakin, proponen un modelo de investigación acción educativa crítica. Según Carr y Kemmis (1988), este modelo, más que una acomodación de la teoría a la práctica o viceversa, prioriza la crítica de la práctica educativa en un proceso de reflexión profunda; permitiendo, de esta manera, analizar no solo los significados interpretativos que tienen para ellos las acciones educativas, sino organizar un conjunto

de acciones para superar las limitaciones. Desde este enfoque, los participantes pugnan por maneras mucho más democráticas y justas de encaminar la educación. Para el logro de ese objetivo, analizan su propia labor docente y las teorías que provienen de la reflexión y acción emprendida.

En este modelo, el ciclo está integrado por cuatro fases relacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de estos momentos forma, en su conjunto, una espiral autorreflexiva; de manera que genera una dinámica que contribuye a resolver y comprender los problemas y las prácticas que se concretan en el aula.

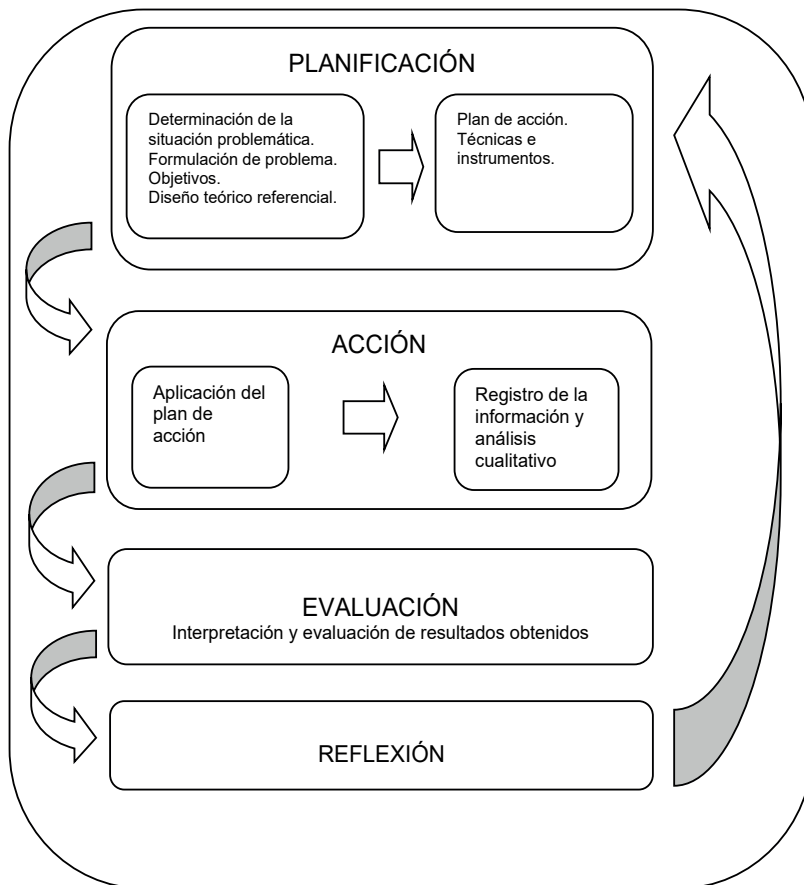


II. Etapas de la Investigación Acción Educativa

Como hemos podido analizar líneas arriba, existen diversos modelos acerca del proceso de investigación acción; no obstante, todos coinciden en formular este proceso como una espiral de ciclos; manteniendo, de esta manera, la idea primigenia de Kurt Lewin.

En esa perspectiva, consideramos pertinente precisar que este proceso se concreta en cuatro etapas, que se encuentran unidas de manera concatenada: planificación, acción, evaluación y reflexión. Caracterizándose este proceso por ser dinámico y flexible, en el que las etapas no se consideran estáticas, sino se integran en una espiral, retroalimentador de planificación, acción, evaluación, reflexión, nuevamente planificación y así sucesivamente. Generando, de esta manera, en cada uno de estos ciclos, cambios y mejoras en la medida en que los docentes aprendan de su experiencia profesional.

Cuadro de etapas de la investigación acción educativa



Como podemos observar en el cuadro de etapas, el proceso de investigación acción educativa se inicia con la planificación, donde el docente parte por determinar la situación problemática a través de un diagnóstico, objetivos y marco teórico referencial; para luego proponer un conjunto de acciones que lleven a la superación de la situación problemática; estas actividades, en su conjunto, se concretan en lo que viene a ser el proyecto de investigación. Seguidamente, se desarrolla la segunda etapa, denominada acción, donde el investigador pasa a la aplicación del plan de acciones con el correspondiente registro de la información y el análisis cualitativo; es la concreción del proyecto de investigación. En la tercera etapa, se desarrolla la evaluación; en ella, el investigador interpreta y evalúa los resultados obtenidos. Finalmente, se pasa a la cuarta etapa, que viene a ser la reflexión y así sucesivamente. Una vez concluida la investigación, se pasa a la elaboración del informe final, con el objetivo de dar a conocer la solución al problema y la correspondiente mejora

educativa, constituyéndose en un nuevo punto inicial para continuar nuevamente la planificación de acciones que contribuyan a la solución de nuevas dificultades en el aula. Continuando, de esta manera, con la espiral, que es propia de esta investigación.

1. Primera etapa: planificación

1.1. Identificación del problema

En la investigación acción educativa, la planificación es la parte inicial de este proceso, donde se identifica la situación problemática a través de una reflexión profunda sobre el quehacer educativo; la misma permitirá diagnosticar y criticar la práctica pedagógica pasada y presente del maestro, la situación de la escuela, entre otros. Este proceso implica poner en tela de juicio todo lo que se hace en la escuela y el aula. Para el logro de este objetivo, se puede hacer uso de diversas técnicas como análisis FODA, árbol de problemas, observación, entrevista, diario de campo, lluvia de ideas, encuesta, entre otras; luego, serán sometidas a un riguroso examen e interpretación para desentrañar las bases profundas de las dificultades y determinar el problema, para proponer alternativas de acción que permitan la mejora del problema. Asimismo, en este proceso, es indispensable asumir una actitud autocrítica y permisible a la crítica; lo opuesto es cerrar las puertas a la solución y superación de los problemas.

Lo anterior permite formular una interrogante: ¿sobre qué reflexionar? La respuesta es que los diversos hechos de la vida educativa pueden ser objeto de reflexión. Esta acción posibilita comprender qué teorías orientan la praxis educativa que se hace en las aulas y la escuela, cómo se practica los valores, cómo se establece la relación entre la labor docente y el contexto sociocultural, cómo se desarrolla el proceso educativo. Elementos que se constituirán, posteriormente, en base para identificar el problema objeto de transformación.

Es necesario puntualizar que la reflexión sobre la práctica docente o la problemática en la escuela, si bien es cierto que parte del registro individual del quehacer educativo, requiere de la concurrencia de otros actores de la educación; pues, no olvidemos que un elemento característico de esta investigación es la acción colectiva. Por eso, es necesario analizar los datos obtenidos en grupos de trabajo, intercambiando opiniones mediante un debate reflexivo sobre los resultados obtenidos; a partir de ello, se puede determinar el problema o tema que amerite ser transformado.

Al respecto, Boggino y Rosekrans (2007) precisan que: “las problemáticas y, consecuentemente, el tema, pueden nacer por distintos motivos y a partir de diferentes grupos. Puede surgir por una necesidad sentida por un/a docente, quien busca involucrar a otros/as docentes en la investigación, o puede nacer colectivamente” (p. 61).

1.2. Descripción de la situación problemática

Identificado el problema, es indispensable describir la situación problemática. La finalidad de este proceso es presentar el estado real del problema, mostrando las evidencias que hacen necesaria la transformación, que deben ser contrastadas con los logros obtenidos una vez concluida la aplicación del plan de acción.

La descripción de la situación problemática inicia describiendo y presentando la situación actual del problema objeto de investigación. Esta debe ser formulada en forma general, ubicando y relacionando el problema en el contexto nacional, regional y local. En esta descripción, se enfocarán los problemas teniendo en cuenta los datos estadísticos, citas, informes, etc., para dar mayor credibilidad y consistencia al problema materia de investigación (Quispe, 2012).

Una vez descrita y presentada la situación problemática, se procede a explicar el problema teniendo en cuenta los resultados de la reflexión que permitieron identificar el problema, ubicando el grado, la institución educativa y el tiempo en que se presenta; asimismo, se explica en qué consiste la dificultad o situación crítica y cuáles son las causas que la originan (Quispe, 2012).

Una vez explicado el problema, se propone la alternativa de solución, que deberá estar plasmada en el plan de acción y la propuesta que será aplicada durante el proceso de investigación acción educativa. En esta parte, se hace una descripción general, que será especificada en los puntos donde correspondan.

1.3. Formulación de problema de investigación acción

La formulación del problema es la parte medular en todo tipo de investigación, de ahí que es fundamental entender lo siguiente: “¿Qué es un problema? Se entiende por tal una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que nos gustaría mejorar” (Pérez, 2008, p. 181). Este problema se define en la fase de planificación; pero, en el mismo proceso interactivo, puede ir afinándose con mayor precisión; porque: “las mejores preguntas de investigación son las que evolucionan durante el estudio” (Stake, 1998, p. 39). Es decir, en palabras de Boggino y Rosekrans (2007):

Estas se van cambiando por preguntas cada vez más precisas, para acercarse progresivamente al problema o a la duda principal que orienta la investigación acción, tanto durante la fase de diseño como en todas las otras fases de la investigación. (p. 67)

Entendido así, en investigaciones de esta naturaleza, no deben formularse problemas muy ambiciosos. Debemos comprender que esta investigación busca resolver el problema de manera concreta; esto implica que debemos responder a las siguientes preguntas: ¿cómo podré responder a esta necesidad?, ¿qué podemos hacer para cambiar esta necesidad? En consecuencia, debemos seleccionar problemas que:

- Supongan una mejora para la población concreta objeto de estudio.
- Pueden resolverse en un tiempo razonable.
- Pueden ayudar en este momento a un cambio profundo en una línea innovadora.
- Que revistan interés para el grupo que lo propone.

Al respecto, Latorre (2004) precisa que, una vez identificado el problema o foco de estudio, conviene hacerse preguntas como:

¿He identificado un área sobre la que puedo hacer algo?

¿La he clarificado con mi tutor o tutora, o con otras u otros colegas?

¿Tengo garantías de que es un área de la práctica que puedo mejorar?

¿He considerado si la situación responde a mis valores educativos?

¿He identificado los valores profesionales que en esta situación no se cumplen?

¿He imaginado cómo me gustaría que fuera dicha situación para que armonice con mis valores?

¿He revisado la situación y tengo motivos para intervenir en la misma?
(p.43).

La particularidad de la formulación de problemas en este tipo de investigación es que se debe formular, de preferencia, un problema que precise la dificultad a ser superada por el maestro investigador, que debe permitir encontrar diferentes posibilidades de solución al problema. Además, esta formulación debe reflejar el método que orienta la investigación; es decir, que exprese el enfoque cualitativo, en este caso la investigación acción; por lo tanto, la formulación del problema explicitará la generación de un cambio buscando una mejora del problema de investigación.

Ejemplo de formulación de problema de investigación acción educativa:

¿Cómo estamos realizando las actividades de recuperación en el área de Matemática en el sexto grado, y cómo pueden realizarse de modo que sean más productivas y crean menos caos a docentes, alumnos y padres de familia?

¿Qué debo hacer para que mis alumnos trasciendan en el aprendizaje de las matemáticas, a tal punto que logren construir habilidades firmes, transferibles y perennes que cimenten el aprendizaje en grados superiores?

¿Qué estrategias metodológicas puedo utilizar para el desarrollo de la expresión oral en lengua materna en niños de cinco años de edad de la IE Luis Caveró Bendezú?

¿Cómo puedo mejorar el desarrollo de la sesión de aprendizaje en aulas multigrado?

¿Qué debo hacer para lograr una efectiva comprensión lectora en castellano como segunda lengua en niños y niñas?

¿Cómo puedo mejorar mi planificación curricular con pertinencia al contexto?

1.4. Objetivos de la investigación

Uno de los elementos fundamentales que se debe tener en cuenta al momento de redactar el proyecto de investigación acción educativa es la formulación de los objetivos. Para Blández (1996): “Un objetivo es aquel que describe nuestras intenciones con respecto al objeto de investigación. A través de su redacción debemos clarificar nuestro modo de proceder” (p. 63).

En una investigación, los objetivos orientan el rumbo, son los que establecen la pauta, revelan con precisión y claridad lo que se desea alcanzar con la investigación. En una investigación acción de esta naturaleza, el problema y los objetivos trazados establecen el rumbo a seguir en el proceso de investigación. Es por ello que se considera importante reflexionar sobre los objetivos en la investigación, debido a que estos permiten tener claridad sobre el diseño y el proceso que debe seguir toda la investigación. En consecuencia, los objetivos, buscan la solución del problema en el campo práctico, sea está a nivel personal o colectiva.

Ejemplo de objetivos:

- Mejorar el uso de estrategias metodológicas que permitan el desarrollo de la expresión oral en lengua materna en niños de cinco años de edad de la I E Luis Caveró Bendejú.
- Proponer un plan de acciones que permitan lograr una efectiva comprensión lectora en castellano como segunda lengua en niños y niñas.
- Mejorar en los estudiantes el aprendizaje de las matemáticas, a tal punto que logren construir habilidades firmes, transferibles y perennes que cimenten el aprendizaje en grados superiores.

1.5. Actores de cambio

La selección de los actores de cambio, en la investigación acción educativa, tiene unas características claramente diferenciadoras. Al respecto, Rodríguez *et al.* (1999) sostienen que, a diferencia de las investigaciones cuantitativas, donde se considera que todos los integrantes de una población poseen el mismo valor como elementos informantes o actores en el proceso de investigación (quien haya sido seleccionado como parte de la muestra es simplemente una cuestión del azar), en una investigación acción educativa, los informantes o actores del cambio son seleccionados porque poseen algunos requisitos que, en ese contexto, los otros integrantes de la institución educativa no cumplen.

En consecuencia, frente al muestreo probabilístico, que es característica de la investigación cuantitativa, en la investigación acción educativa, se trabaja con actores de cambio seleccionados de manera intencional, debido a que los maestros trabajan con secciones o aulas ya establecidas en la realidad. Esta situación se justifica en el entendido que este tipo de investigación no busca la generalización de los resultados; sino, más bien, centra su atención en la transformación de los problemas a nivel de aula o institución educativa. Por tanto, los actores de cambio serán los mismos docentes, estudiantes, padres de familia u otros elementos de acuerdo a la naturaleza de la temática a investigar.

1.6. Diseño teórico referencial

Los trabajos de investigación, sean cuantitativos o cualitativos, requieren de un sustento teórico que oriente el proceso de investigación. Al definir un tema de investigación, nos situamos en una determinada concepción teórica y es desde esta perspectiva que vamos a enfocar y orientar la investigación. Con mucho acierto, Goetz, y Lecompte (1988) precisan que: “Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito” (p. 57).

La investigación cuantitativa, a diferencia de la cualitativa, parte el proceso de investigación con un marco teórico establecido de antemano, con los que tiene la posibilidad de interpretar los resultados obtenidos. En cambio, en la investigación acción educativa, el diseño teórico es altamente emergente; por lo mismo se considera solo como referencia, puesto que este se desarrolla a la par con la evolución de la investigación; por eso, es considerado como diseño teórico referencial.

En ese sentido, los investigadores, en la investigación acción educativa, van construyendo lentamente el diseño teórico, de acuerdo a los giros que se producen durante la investigación. Con mucho acierto, Boggino y Rosekrans (2007) manifiestan que: “el marco teórico tendrá que ser una construcción de los docentes-investigadores durante el proceso de investigación” (p. 66).

En este proceso de la elaboración del sustento teórico, debemos diferenciar dos fases: la primera tiene que ver con la elaboración del proyecto de investigación y la segunda con el informe final. En el primer caso, se considera solo la información referencial respecto al problema de investigación; en cambio, en el segundo caso, se considera la información teórica relevante que sirvió como guía durante el proceso de investigación. Asimismo, se debe tener presente que un buen diseño teórico no es aquel que contiene muchas páginas, sino trata con profundidad únicamente los aspectos relacionados con el problema, vinculando de manera lógica y coherente los conceptos y las proposiciones existentes en estudios anteriores (Hernández, *et al.*, 2014).

El diseño teórico referencial y las teorías explícitas

Durante la fase de la identificación del problema, es de mucha importancia que los maestros puedan hacer el esfuerzo de determinar las teorías implícitas que conducen la labor docente referidas al problema identificado; esta determinación permitirá a los investigadores asumir nuevas teorías explícitas con las que sustentan teóricamente la nueva propuesta pedagógica alternativa conducente a la mejora del problema determinado.

La teoría explícita está constituida por el conjunto de teorías que el maestro investigador va sistematizando de acuerdo a la evolución del proceso de investigación, y se constituyen en las nuevas teorías que fundamentan su labor docente. Son las construcciones teóricas y lógicas con las que los maestros interpretan los sucesos que observan y conducen las acciones en el aula.

En la investigación acción, es muy importante que los maestros investigadores conciban correctamente las teorías implícitas y explícitas. Solo en esa medida podrán desentrañar las teorías pedagógicas presentes en su quehacer educativo; consecuentemente, podrán reorientar esa labor sustentada en una nueva teoría pedagógica. Situación que permitirá al maestro emanciparse de las viejas prácticas educativas.

Entendido así, las teorías explícitas tienen estrecha relación con el diseño teórico referencial; pues es en ella la que tendrá que ser planteada y argumentada de manera coherente y consistente, evitando que esto se convierta en una mezcla de ideas incoherentes. Se debe entender que estos son constructos que explicitan la actuación docente; en ella, el maestro precisa la fundamentación pedagógica con la que se asume la enseñanza, el currículum, la evaluación, etc. de su nueva práctica.

Verificar y contrastar los fundamentos pedagógicos que sostienen la labor docente es fundamental, más aún si se pretende poner en práctica una propuesta pedagógica alternativa. Por ello mismo, se reitera que es necesario analizar la práctica al margen de un diseño teórico de referencia, carente de sentido.

1.7. Hipótesis o guía de acción

La hipótesis, en la investigación acción educativa, no nace de manera espontánea al momento de iniciar la investigación; esta surge como consecuencia del proceso de reflexión, donde se determina el problema y los objetivos. Es por ello que se precisa que: “Las hipótesis de acción actúan como guías que dotan de direccionalidad a las acciones a emprender. En ese sentido, constituyen respuestas, en términos de propuestas de acción y solución, al problema identificado” (Rodríguez, 2005, p. 67). Esta debe precisar de manera clara y concisa la problemática determinada, los factores influyentes, además de incluir la alternativa de solución o mejora que se busca desarrollar (Blández, 1996).

La hipótesis que se formula en este tipo de investigación difiere en su tratamiento con la hipótesis de investigación cuantitativa. La hipótesis de investigación acción, a diferencia de la hipótesis cuantitativa, no va a ser probada estadísticamente; debido a que esta hipótesis actúa como guía que encamina el plan de acción establecido, de ahí que se le conoce también como guía de acción. Su función es precisar de manera prístina lo que se hará para buscar la solución al problema de investigación determinado. Asimismo, es necesario precisar que, en el diseño de una investigación acción, no se tiene que incluir, necesariamente, la presencia de la hipótesis o guía de acción, que está sujeto a las características del problema y la decisión del investigador.

Lo anterior es concordante con la afirmación de Cisterna (2005), cuando afirma que la racionalidad interpretativa, plasmada en las investigaciones cualitativas, se caracteriza por ser abierta y refleja una evolución dialéctica, lo que significa entender desde un punto de vista epistemológico la improcedencia de la formulación de hipótesis; puesto que, de acuerdo a una visión epistemológica sustentada en la concepción neopositivista, esta es propia de las investigaciones cuantitativas, que considera a la hipótesis como una respuesta anticipada al problema de investigación, por lo que todo el proceso de investigación busca contrastar la hipótesis formulada.

Características de la hipótesis o guía de acción

De acuerdo a Evans (2010), las características de la hipótesis de acción son las siguientes:

- Es una propuesta provisional, con miras a resolver el problema;
- Es un conjunto de acciones que orienta la investigación;
- Es posible su modificación durante el proceso de ejecución, con miras a lograr un mejor resultado;
- Precisa la acción a realizar;
- Se formula a manera de acción.

Formulación de la hipótesis de acción

La hipótesis de acción viene a ser un conjunto de acciones que se realizan con el objetivo de generar cambios en la situación problemática, detectada en el aula o la institución educativa. Para Latorre (2004), se debe entender que: “Un momento importante en el ciclo de investigación acción es la formulación de la propuesta de cambio o mejora: la hipótesis de acción o acción estratégica” (p. 45). Esta etapa es decisiva en la investigación acción; puesto que, de acuerdo a cómo se elabore el plan de acción, dependerá en gran medida el éxito de la investigación acción.

El mismo Latorre (2004) considera que, para la formulación de la hipótesis de acción, se debe tener en cuenta que este: “es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea) con una respuesta (acción): “¿Cómo podría mejorar el rendimiento académico de mis alumnos en la asignatura de Biología? A través del aprendizaje cooperativo” (p. 46). En relación a la hipótesis de acción, Pérez (2008) considera que: “Su misión se centra en especificar en forma clara lo que debería hacerse para obtener la resolución del problema” (p. 186).

Componentes de la hipótesis de acción

La hipótesis de acción, según Evans (2010), presenta dos componentes a tener en cuenta:

- La acción. Es la propuesta nueva que se plantea para superar el problema. Responde al qué hacer respecto al problema de investigación
- El resultado esperado. Es el sentido de la acción, es el para qué de la misma. Señala el cambio a lograr en el beneficiario directo de la alternativa de mejora.

Ejemplo:

ACCIÓN	RESULTADO ESPERADO
La aplicación de estrategias metodológicas	Permite a los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria desarrollar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.
El desarrollo de hábitos de lectura	Permite a los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria practicar la lectura silenciosa y sostenida.
La diversificación de contenidos del plan lector	Permite a los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria fomentar la lectura.
Responde al qué hacer.	Responde al ¿para quién/para qué?

Hipótesis de acción

- La aplicación de estrategias metodológicas permite a los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria desarrollar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.
- El desarrollo de hábitos de lectura permite a los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria practicar la lectura silenciosa y sostenida.
- La diversificación de contenidos del plan lector permite a los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria fomentar la lectura.

1.8. Plan de acciones

Es considerada como la parte fundamental de la investigación acción. Concluido el diagnóstico, formulado el problema, objetivos de investigación y la co-

respondiente hipótesis de acción, se procede con la elaboración del plan de acción, que permita transformar la realidad diagnosticada. Según Pérez (2004): “En ese sentido, conviene introducir nuevas prácticas en el plan de acción, tanto sociales como educativas, que estimulen una relación permanente entre la escuela y la comunidad” (p. 186).

Debemos tener presente que la planificación de acciones es el conjunto de actividades establecidas de manera sistemática en base al problema de investigación definido, que deberá ser implementado en la propuesta pedagógica alternativa para su correspondiente concreción en el aula.

La estructura de la planificación de las acciones se debe sistematizar teniendo en cuenta los siguientes aspectos: actividades, responsables, recursos, soporte teórico y cronograma.

Actividades. Es el conjunto de tareas a través de las cuales se concretan las acciones propuestas. Estas deben ser detalladas de manera sistemática teniendo en cuenta la característica de la acción.

Responsables. Se debe individualizar la responsabilidad para el cumplimiento de las diversas actividades. Esto significa que cada actividad debe tener un responsable.

Recursos. Son todos los elementos que se utilizarán en la concreción de la investigación. Estos pueden ser materiales, humanos, financieros.

Soporte teórico. Se debe precisar el sustento teórico que orienta las acciones transformadoras de la práctica pedagógica en el proceso de la reconstrucción.

Cronograma. Establecido el conjunto de actividades, responsable, recursos, etc., se debe pasar a disponer las fechas en las que se concretará cada una de estas actividades.

1.9. La propuesta pedagógica alternativa

La propuesta pedagógica alternativa viene a ser el conjunto de acciones pedagógicas sistematizadas por los investigadores en base al plan de acciones anteriormente elaboradas, con el objetivo de transformar la práctica pedagógica cotidiana, en base a un enfoque teórico innovador. Se sustenta en la idea de que, frente a un problema determinado, tenemos una posible solución.

La implementación de la propuesta pedagógica alternativa se concreta teniendo en cuenta las características de las personas a quienes va encaminada. En ella, se considera edad, tamaño del grupo, desarrollo del pensamiento, entre otros.

Para elaborar la propuesta pedagógica alternativa, debemos tener presente la hipótesis y el plan de acciones anteriormente elaborado. En base a estos elementos

se implementará el conjunto de actividades con el propósito de mejorar la labor docente. Además de estos elementos, es indispensable recurrir a la lectura de algunos textos respecto al tema, puesto que ellos proporcionarán ideas para diseñar la propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica alternativa propone innovaciones específicas en la labor docente y la institución educativa, buscando la transformación del problema determinado. Generando, de esta manera, la modificación de las relaciones entre los participantes y los cambios relativos a la escuela y la comunidad. En este proceso, es importante tener en cuenta que:

- Una propuesta pedagógica alternativa no es una simple mejora o cambio. Para ser considerada como tal, debe proponer una verdadera transformación cualitativa respecto a una situación anterior.
- Una propuesta pedagógica alternativa propone cambios respecto a la práctica pedagógica tradicional, centrada en el docente. Propone otro modelo centrado en el alumno, la metodología, la planificación y la evaluación.
- Una propuesta pedagógica alternativa no necesita ser una invención; pero sí implica avanzar hacia una nueva forma de enfrentar el problema, que posteriormente se constituya en alternativa pedagógica para los docentes. En consecuencia, debe poseer una propuesta original o novedosa, muy distinta a las anteriores, que son materia de transformación.

La aplicación de una propuesta pedagógica alternativa debe contar con la aceptación de los participantes en el proceso de investigación, que pueden ser estudiantes, docentes, padres de familia u otros interesados. Sería un craso error pretender imponer su ejecución. Esta debe ser aceptada por los participantes, con la finalidad que hagan suya la propuesta y asuman el compromiso para su aplicación. Esta es la única manera en que las acciones propuestas puedan generar los cambios requeridos y permanezcan en el tiempo.

En la elaboración de la propuesta, el plan de acciones cumple un papel determinante; puesto que permite diseñar con mayor precisión la propuesta, convirtiendo estas actividades en procesos secuenciales y distribuidos en el tiempo. Esta propuesta se puede cristalizar a través de módulos, unidades didácticas u otros medios, que aterricen a través de las sesiones de aprendizaje. Recuérdese que el plan de acciones es solo el listado de actividades a realizar; por lo que se requiere que estas actividades propuestas sean sistematizadas y descritas secuencialmente para su operatividad en el aula.

A continuación, presentamos, a manera de modelo, el esquema que debería presentar un módulo de propuesta pedagógica alternativa.

MÓDULO DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Fundamentación pedagógica
2. Capacidades a desarrollar
3. Orientación metodológica
4. Estrategias metodológicas
 - 4.1 Antes de la lectura
 - 4.2 Durante la lectura
 - 4.3 Después de la lectura

1.10. El proyecto de investigación acción

Toda investigación, sea esta cualitativa o cuantitativa, tiene la necesidad de presentar un plan o proyecto de investigación. Este tiene como objetivo establecer de manera sistemática los pasos a seguir en el proceso de investigación. Sin embargo, de acuerdo a McMillan y Schumacher (2007), se debe tener en cuenta que: “Normalmente, los proyectos de investigación cualitativa son tentativos y con un final abierto para que permitan un diseño emergente” (p. 601). Hablar del esquema en la investigación acción es criticado por algunos bajo el supuesto que se estaría esquematizando la investigación y que esa no es la esencia de este enfoque; esta no es la esencia, sobre todo para los antropólogos.

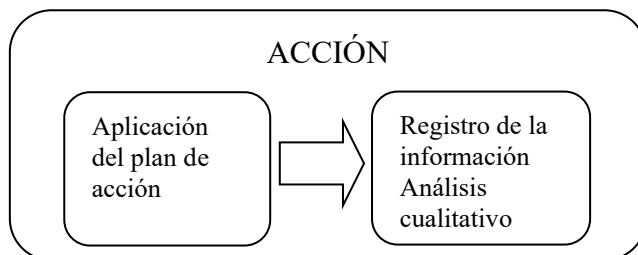
En consecuencia, la investigación acción educativa también requiere de un plan o proyecto que oriente la toma de decisiones, pero con la consideración de que sea capaz de adaptarse a los imponderables del trabajo de campo, que sea sumamente flexible y dispuesto a recoger las modificaciones que el investigador introduce en el proceso de la investigación. Al respecto, algunos investigadores prefieren hablar de perfil de proyecto de investigación; en cualquier caso, sí que se tiene una variedad de propuestas de esquema de proyectos que pueden orientar el proceso de investigación.

2. Segunda etapa: acción

Es la etapa donde se pone en marcha todo lo planificado. Según Quispe (2020):

Viene a ser la concreción del proyecto de investigación acción, puesto que en ella solo se planificó las acciones, el horario, materiales y espacio; en consecuencia, lo que queda es concretar lo planificado, es poner en marcha la propuesta pedagógica. (p. 141)

Esta fase se encuentra constituida por tres momentos: aplicación del plan de acciones, el registro de la información y el análisis cualitativo.



2.1. Aplicación del plan de acciones

El plan de acción concretado en la propuesta pedagógica alternativa requiere ser planificado en diversas sesiones, para ser aplicado en la actividad académica programada. Para el logro de este objetivo, el investigador prevé los pormenores de las sesiones a ser aplicadas, teniendo en cuenta los medios y materiales, el sistema de evaluación, entre otros. Es recomendable que este proceso esté muy bien programado en una tabla de programación de actividades.

Ejemplo:

Tabla 2

Tabla de programación de actividades

SESIONES	CONOCIMIENTO A DESARROLLAR	FECHA	RESPONSABLE
Primera sesión	Posiciones y direccionalidad	22 – 06 – 2022	Investigador
Segunda sesión	Líneas rectas y curvas	26 - 06 – 2022	Investigador
Tercera sesión	Formas geométricas	02 - 07 – 2022	Investigador
Cuarta sesión	Cuerpos geométricos	10 – 07 - 2022	Investigador
...

2.2. El registro de la información

La investigación acción educativa se caracteriza por registrar la información de manera dinámica, debido a su esencia cambiante y emergente, acorde a su naturaleza cualitativa. Esto significa que la información recabada se va complementando de acuerdo a las necesidades, en el mismo proceso de investigación. Este procedimiento, de modo alguno, no significa la ausencia de un proceso planificado, sino responde a su naturaleza flexible, que permite llegar a la parte medular del problema que se investiga.

El registro de la información y la generación de datos, en la investigación acción educativa, requiere ser muy bien planificado; de tal manera que se pueda obtener de manera muy detallada toda la información requerida; a la vez, se vaya

analizando en el mismo proceso, con la finalidad de visualizar los cambios que se vienen logrando como consecuencia de la aplicación de la propuesta pedagógica o alguna situación problemática que pueda estar surgiendo en el proceso.

Desde esta dinámica, el registro de la información en la investigación cualitativa consiste en reducir de manera intencionada y planificada la realidad objetiva que se pretende investigar a una representación fáctica que permita analizarla y comprenderla; recurriendo, para ello, al uso de diversos instrumentos de corte cualitativo. Sin embargo, se debe tener presente que, en este proceso, existen factores inseparables que podrían influir en los resultados y que estos se encuentran relacionados con el contexto y nuestra condición personal. En este caso, se apela a la conducta y actitud propia de los investigadores para priorizar el registro de la información, otorgándole el valor que le corresponde a los datos.

Con este propósito, se acude al uso de una variedad de instrumentos cualitativos como el diario de campo, la guía de entrevista, la ficha de observación, lista de cotejo, guía de registro de actividades de grupo focal, entre otros; en algunos casos, a las pruebas de rendimiento. La información obtenida mediante estos instrumentos permitirá desentrañar las razones profundas de los comportamientos humanos; es decir, se podrá comprender el porqué de las actitudes, pensamientos, criterios y conocer, además, los resultados de las propuestas pedagógicas alternativas concretadas durante la plasmación de la investigación.

Recomendaciones para recopilar información

Algunas recomendaciones que pueden hacerse a quienes realicen una investigación acción educativa son las siguientes:

1. Determinar el uso de diversos instrumentos acorde a la temática en investigación, con la finalidad de otorgar validez a los resultados obtenidos.
2. Recabar amplia información posible, centrada en el problema de investigación, con la intención de ir sistematizando las ideas relevantes mediante el proceso de reducción de datos.
3. Los datos recopilados se deben sustentarse en evidencias concretas, que puedan explicar la validez o no de la información obtenida.
4. Focalizar su atención durante la recopilación de datos en las categorías y subcategorías que permitan mostrar los cambios durante el proceso de aplicación de la propuesta pedagógica alternativa.
5. Recordar que cada cultura, grupo e individuo representa una realidad única.
6. Entablar diálogo horizontal con los actores de cambio y lograr empatía.
7. Siendo la investigación acción educativa altamente subjetiva, donde el investigador se ve enfrentado con sus propios sentimientos y emociones, debe evitar que estos influyan en los resultados.

Técnicas de recogida de información

Latorre (2004) considera que la determinación de las técnicas de recogida de información se encuentra relacionada con el enfoque de análisis. A continuación, se transcribe la propuesta del mencionado autor.

Tipo de análisis	Técnica
Individual (persona concreta)	Registro anecdótico Entrevista Observación/grabación
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Observación sistemática Perfil de clase Entrevista Análisis documental
Organizativo-institucional	Análisis documental Observación de situaciones formales e informales Observación de la vida en espacios comunes (sala de profesores, patio) Entrevista a colegas
Social (contextos culturales, familiares, socioeconómicos)	Entrevista a familias Cuestionario (encuesta) Observación contextos escolares

Tomado de Latorre (2004, p. 55).

2.3. Análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos de la investigación acción educativa constituye la fase clave en el proceso de la investigación cualitativa, que se encuentra indisolublemente ligado a la recopilación de la información.

A diferencia del análisis de datos cuantitativos, donde se parte en primer lugar por recolectar todos los datos y que estos posteriormente son analizados acudiendo a pruebas estadísticas estandarizadas, en el proceso de análisis de datos cualitativo no es así. En esta, la recolección y el análisis ocurren simultáneamente; es más, el análisis no requiere de pruebas estandarizadas, puesto que estos obedecen al tipo de problema e instrumento utilizado. De hecho, si utilizamos como instrumento, para recopilar información, el diario de campo, en él, estamos registrando datos respecto a nuestra práctica docente; en este proceso, inevitablemente, estamos interpretando la realidad.

De ahí que definimos el análisis de datos cualitativos como un proceso de registro, sistematización, categorización, análisis e interpretación de datos con la finalidad de inferir significados trascendentes en relación al problema de investigación. Al respecto, McMillan y Schumacher (2007) consideran que:

El análisis de datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre las categorías. La mayor parte de las categorías y de los modelos surgen a partir de los datos; más que aparecer impuestos por los datos recopilados a partir de la formulación de datos. (p. 478)

Asimismo, Pérez (2011) precisa que: “El análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (p. 102).

En efecto, el análisis de datos cualitativos es la indagación sistemática y reflexiva de la información recabada. Este proceso implica recopilar los datos, organizarlos en unidades temáticas, reducir la información obtenida para facilitar su tratamiento y comprensión de los mismos.

En este contexto, el proceso de análisis de datos se debe entender como la relación intrínseca de tres operaciones básicas: reducción de la información, presentación de los datos e interpretación de los resultados.

Características del análisis de datos

Las características básicas que definen la naturaleza cualitativa de la investigación acción educativa son las siguientes:

- Es un análisis circular y no lineal como el análisis cuantitativo. De tal manera que, si emerge algún atisbo de duda e incompreensión, se debe retomar cíclicamente el análisis hasta la determinación de las categorías.
- Es una acción procesual que tiene su inicio en el instante en que el investigador inicia la aplicación del plan de acción, hasta que se retira de este y concluye con la redacción del informe final.
- Es altamente subjetivo. Lo que implica que la interpretación que se haga de la información obtenida diferirá, en alguna medida, de la que podrían realizar otros investigadores; puesto que cada quien interpreta los hechos desde su propia perspectiva. Sin embargo, esto no significa que la interpretación sea arbitraria e incongruente.
- Es flexible. Esto permite asegurar un proceso de análisis riguroso, acudiendo a una flexibilidad metodológica como elemento clave dentro de este proceso.
- Se parte de un conjunto de datos no sistematizados que, mediante el proceso de análisis-síntesis, son estructurados para su correspondiente interpretación.

Dificultades en el proceso de análisis de datos cualitativos

Por otro lado, es importante precisar, siguiendo a Rodríguez *et al.* (1999), algunas dificultades que presenta esta investigación durante el proceso de análisis de datos cualitativos. Dentro de estas, consideramos las siguientes:

1. **El carácter polisémico de los datos.** Se da el uso de diversas técnicas e instrumentos de investigación cualitativa como diario de campo, entrevista a profundidad, observación participante, etc. En muchos de los casos, pueden reflejar múltiples significados; por lo que el análisis de estos datos se convierte en una tarea muy compleja, que requiere del investigador un conocimiento profundo del tema objeto de investigación, el cual le permitirá extraer significado sobre la realidad analizada.
2. **La naturaleza predominantemente verbal de los datos cualitativos.** Esta situación muestra que los recursos utilizados para la recopilación de la información como grabadoras, filmadoras, diarios de campos, etc. son insuficientes para obtener datos con precisión y exactitud respecto a la riqueza verbal de la información obtenida.
3. **El volumen de datos obtenidos en el proceso de investigación.** Por la naturaleza de esta investigación, se corre el riesgo de obtener una enorme cantidad de datos. Dependiendo de la pericia del investigador, pueden resultar muy pobres o ricos en contenido; los cuales requieren de un proceso de focalización y delimitación de la información para hacerla manejable.
4. **Escaso tratamiento en la bibliografía especializada.** Una revisión de las publicaciones especializadas sobre este tema nos permite concluir en que la información que brinda estos textos es muy superficial, puesto que existe omisión significativa sobre el modo de analizar los datos en investigaciones cualitativas.
5. **La singularidad de los procedimientos de análisis de datos.** El análisis de los datos es un proceso singular y creativo, donde las capacidades propias para esta actividad requieren sumar otras de carácter especial. Esto significa que el análisis de datos cualitativos es un arte más que una técnica; por tanto, su aprendizaje no está a disposición o alcance de todos.

2.4. Etapas del análisis de datos cualitativos

El análisis de datos cualitativos, como señalamos anteriormente, se concreta en etapas diferenciadas. La primera es una etapa centrada en la reducción de la abundante información obtenida sobre el objeto de estudio; la segunda es una fase centrada en la presentación de los datos con la finalidad de ayudar la interpretación de los resultados; la tercera está destinada a buscar el significado de los resultados mediante el proceso de interpretación y evaluación de los datos. No obstante esta secuencia precisada, los procedimientos de análisis de datos cualitativos se caracterizan por presentar la impronta de cada investigador; sin embargo, en la mayoría de los casos, se puede distinguir la coincidencia respecto a los aspectos básicos secuencialmente precisados.

La reducción de datos

Durante el desarrollo de la investigación acción, el investigador recaba abundante información sobre el problema que es objeto de transformación; recurriendo, para ello, a diversos instrumentos y procedimientos. Por lo que, el primer trabajo que deberá afrontar el investigador será la reducción de los datos; es decir, resumir las informaciones con el objetivo de hacerla manejable.

Precisando mejor, diremos que la reducción de datos o de la información, como algunos estudiosos también la denominan, es un proceso que implica seleccionar, fijar y desglosar los datos brutos en unidades de significado denominadas categorías, en base a criterios temáticos establecidos.

Al respecto, Latorre (2004) sostiene que: “reducir la información quiere decir hacerla manejable. La hacemos manejable cuando las codificamos y categorizamos. Para ello, fragmentamos la información en unidades de significado y a cada unidad le asignamos un código” (p. 84). La codificación y categorización permiten sistematizar la abundante información con la finalidad de interpretar y comprender el significado que posee la información obtenida en el proceso de investigación.

Entendido así, el proceso de reducción de datos se encamina por la siguiente secuencia: separación de unidades, categorización y codificación.

Separación de unidades

Los criterios para separar la información en unidades, de acuerdo a Rodríguez *et al.* (1999), pueden ser muy diversos, siendo estos los siguientes:

- a. Criterios espaciales. Según este criterio, estos están constituidos por las líneas de texto, los bloques de un determinado número de líneas, las páginas, etc.
- b. Criterios temporales. De acuerdo a este criterio, es posible segmentar el análisis de las transcripciones de entrevistas, observaciones por minutos, horas o incluso días.
- c. Criterios temáticos. Es el más frecuente e interesante de los criterios. En este, se consideran las unidades en función del tema abordado.
- d. Criterios gramaticales. Según este criterio, las unidades estarían constituidas en base a oraciones o párrafos.
- e. Criterio conversacional. Considera determinar las unidades en base a las declaraciones o turnos de palabra.
- f. Criterios sociales. De acuerdo a este criterio, cada segmento será diferenciado en base al status o rol social que asuman las personas.

Categorización y codificación

La categorización y codificación, en la investigación cualitativa, es entendida como las dos caras de una misma moneda; son las acciones de clasificación concep-

tual y físico-operativa de una misma actividad a la que algunos investigadores se refieren de manera indistinta. En realidad, se trata de dos vocablos distintos.

Así pues, la categorización, en la investigación cualitativa, es un proceso de conceptualización, donde se hace referencia de manera global a elementos o tópicos con características similares o comunes. Dicho de otra manera, es conceptuar una unidad en forma clara; evitando, en lo posible, confusión a los fines de una investigación; estos, posteriormente, pueden ser enunciados mediante una palabra o frase que la englobe.

Por otro lado, la codificación, de acuerdo a Rodríguez *et al.* (1999): “no es más que una operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) de la categoría en la que la consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada” (p. 208). Precisando mejor, diremos que la codificación es la asignación de un símbolo o código a cada una de las categorías con la finalidad de viabilizar el análisis de la información cualitativa; estos códigos pueden ser expresados mediante números, letras, palabras, abreviaturas o colores.

Sin embargo, cabe precisar que, si bien las categorías expresan el significado o significados de las unidades temáticas, esta es una labor simultánea a la codificación; puesto que esta actividad permitirá clasificar las unidades de registro para la posterior descripción e interpretación de los resultados.

Relación entre las categorías y subcategorías

Si categorizar consiste en “ponerle nombre”, definir un término o expresión clara al contenido de cada unidad analítica, es necesario que, en cada una de las categorías, se tenga que definir tipos específicos o subcategorías (Torres, 1998). Debemos tener presente que las categorías, en la investigación cualitativa, no son elementos blindados y que actúan de manera aislada en el proceso de la investigación; por el contrario, estos encierran, a su vez, otras unidades más pequeñas denominadas subcategorías, que tienen por función clarificar y profundizar de manera detallada el objeto de estudio.

La naturaleza del tipo de investigación que nos ocupa es eminentemente interpretativa y subjetiva: por tanto, es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación. En este proceso, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la determinación de las categorías, puesto que es a partir de ella que se sistematiza e interpreta la información. Por ello mismo, es fundamental que el investigador sepa distinguir con claridad las categorías y subcategorías. El primero expresa un concepto amplio de una unidad analítica; el segundo detalla, clarifica y profundiza el concepto categorial.

Los investigadores novicios, aquellos que no tienen pericia en esta actividad, deben sistematizar un buen marco teórico que les permita contar con herramientas conceptuales pertinentes que viabilicen esta labor. A partir de ello, es fundamental la distinción de cuáles son los tópicos centrales que focalizan la investigación para determinar las categorías y subcategorías correspondientes.

Las categorías, de acuerdo a Pérez (2011), son comprendidas como: “indicadores que van a constituir la red a utilizar en la investigación. Por ello, su determinación influye de manera decisiva en el éxito o el fracaso del trabajo emprendido y no se puede separar de la sistematización de la investigación” (p. 149). De ahí, es pertinente admitir la existencia de cierta semejanza con las funciones que cumplen las variables e indicadores en las investigaciones cuantitativas; encontrándose la diferencia sustancial en que las categorías y subcategorías, por muy inductivas que sean, no dejan al margen la posibilidad que el investigador incorpore aspectos emergentes durante el proceso investigativo, situación que no ocurre en las investigaciones cuantitativas.

Estas categorías y subcategorías pueden determinarse mediante tres formas distintas: inductiva, deductiva y mixta.

Categoría inductiva. Conocida también como categoría emergente, debido a que se van determinando a partir de la sumersión literal, a través de la lectura y análisis de los datos obtenidos. Es decir, se parte de registros narrativos, diarios de campo, etc.; a partir de esos datos obtenidos, se van analizando y determinando las categorías y subcategorías.

Categoría deductiva. Llamada también categoría apriorística; es decir, es formulada antes del proceso de recopilación de datos. En este caso, a diferencia de las categorías inductivas, el investigador busca verificar la información obtenida a partir de categorías previamente establecidas; para ello, se parte de la revisión de un marco teórico referente a la temática investigativa y que, en base a ella, se van conceptualizando las categorías y subcategorías.

Categoría mixta. Esta categoría se logra establecer siguiendo el proceso inductivo-deductivo. En este caso, el investigador puede iniciar la categorización a partir de categorías predeterminadas y complementar con categorías extraídas del material recopilado. Es decir, se puede partir de un buen marco teórico para ir determinando las categorías y subcategorías; por otro lado, se puede ir precisando las categorías a partir de los registros que se realizan mediante las diversas técnicas de recopilación de datos.

Proceso operativo de la categorización

Una vez culminada la fase de recopilación de la información, se debe pasar al proceso operativo de categorización de los datos, siendo el primer paso la determinación del formato de registro y análisis de la información, en base a los siguientes

elementos: datos generales, numeración de líneas, transcripción del texto y categorías. Por lo que se sugiere el siguiente formato:

INSTRUMENTO:		INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	
INVESTIGADOR:		FECHA:	
N.º de líneas		TEXTO	Categorías
01		xx	
02		xx	xxxxxxxxxxx
03		xx	
04		xx	
05		xxxxxxxxxxxxxxxxxxx.	

Determinado el formato a utilizar, el siguiente paso es transcribir textualmente los contenidos de la información en la parte central de la página estructurada para este fin. Asimismo, enumerar las líneas de cada párrafo en el extremo izquierdo de la página para facilitar las referencias en la categorización y el análisis e interpretación de datos. Los datos transcritos tienen que haber sido obtenidos a cabalidad y revisados a fin de determinar si están o no presentes las informaciones requeridas; de no ser así, estas deben ser complementadas.

Para iniciar la categorización de la información recogida, es conveniente, en primer lugar, leerlas detenidamente, con la deliberada intención de dividir el texto transcrito en unidades temáticas o párrafos que expresen una idea central. Culminada la delimitación de las unidades temáticas, se procede con el análisis de los componentes temáticos, con la finalidad de ir puntualizando las categorías y expresarlas a través de un concepto, expresión o término concreto. Paralelamente, es recomendable ir codificando las categorías correspondientes mediante abreviaturas, números, colores, etc., y adjuntarlas entre paréntesis a cada categoría. Recuérdese que estas acciones deben ser entendidas como las dos caras de una misma moneda, son las acciones de clasificación conceptual y físico-operativa de una misma actividad a la que algunos investigadores se refieren de manera indistinta.

- Teniendo como base las categorías determinadas, se debe pasar a establecer las subcategorías correspondientes.
- Es recomendable el empleo de símbolos para mencionar a los participantes de la sesión descrita.
- Seguidamente, se separarán y agruparán las diversas categorías de acuerdo a la naturaleza temática. Este proceso se puede realizar manualmente o utilizando programas de computación de análisis cualitativo. En el primer caso, se podrían utilizar tijeras para recortar las categorías y colocarlas en archivos o carpetas individuales; en el segundo, existen programas que organizan y tratan de interpretar estos datos como el ATLAS.ti., el Ethnograph, entre otros.

Presentación de datos

Concluida la categorización y codificación de la información, se procede a ordenar y presentar estas de manera organizada con la intención de ayudar al análisis correspondiente. Miles y Huberman (1984, 1987), citados en Pérez (2011), proponen distintas formas de disposición y agrupamiento de la información en las que destacan los diagramas y las matrices.

Diagramas. Son definidos, según Strauss y Corbin (1990, p. 198), citados por Rodríguez, *et al.* (1999), como: “representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos”(p.213). Se constituyen, así, en importantes instrumentos de análisis. A través de estas representaciones gráficas, se pueden mostrar las conexiones establecidas entre las diferentes categorías.

Diagrama de evolución. Son aquellos en los que se registra el incremento o disminución de una variable a lo largo del tiempo. Se puede presentar gráficamente en forma de línea.

Esquema de flujo. Sistematiza la secuencia de acontecimientos claves y presenta el proceso mediante diagramas.

Matrices. “Las matrices son tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 213).

Matrices descriptivas. Estas tablas presentan los datos en forma global, con un análisis detallado, para su correspondiente análisis e interpretación.

Matriz de efectos. Esta matriz presenta los efectos o resultados logrados al aplicar un programa. En esta, se puede también comparar los resultados de un mismo proceso en dos momentos diferentes.

Rigor científico

En los últimos años, la investigación cualitativa ha venido asumiendo un rol protagónico en el campo de la investigación educativa, debido fundamentalmente a la flexibilidad y adaptabilidad de los diseños en relación a las tendencias positivistas. No obstante, esta investigación viene siendo cuestionada principalmente por el rigor científico de los resultados obtenidos. La raíz de estos cuestionamientos, generalmente, está sustentada en las bases cuantitativas de la investigación, que tienen prevalencia en muchos investigadores.

De acuerdo a Martínez (2011), los conceptos de confiabilidad y validez tienen un significado diferente al que se le asigna desde el enfoque positivista. Por un lado, se considera la confiabilidad como el estudio que se puede realizar en diversas ocasiones sin variar sus resultados; empero, en las ciencias humanas, es imposible volver a realizar una investigación en las condiciones exactas en las que se llevaron a

cabo, debido a que los seres humanos y el entorno se encuentran en una evolución dinámica y de cambio permanente. En consecuencia, la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores o evaluadores del mismo fenómeno. Esto significa que la confiabilidad será, sobre todo, interna, entre jueces; es decir que, de diez jueces, haya consenso entre siete de ellos. Sin embargo, se debe tener presente que habrá confiabilidad externa cuando investigadores independientes, en contextos diferentes, arriben a los mismos resultados.

Por otro lado, la validez, desde la investigación cualitativa, se obtiene cuando, al observar o medir una realidad, se observa y mide ella y no otra; es decir, la validez se puede definir como el grado de exactitud con la que reflejan una realidad o situación dada; en consecuencia, esto constituye la validez interna. En cambio, la validez externa es determinar hasta qué punto los resultados de una investigación son posibles de ser aplicados a otros contextos similares.

Por otro lado, Lincoln y Guba (1985), citados en Latorre (2004), consideran que el rigor científico o la validación de la información se puede lograr desde cuatro criterios fundamentales: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad

En la investigación cualitativa, la credibilidad, como parte del rigor científico, se logra cuando los resultados hallados en el proceso de investigación son reconocidos como verdaderos por los participantes en el proceso de investigación y por otros personajes que presenciaron y experimentaron la investigación realizada.

Latorre (2004) considera que, para determinar la credibilidad de un proceso de investigación cualitativa, se cuenta con diversas estrategias, las que se sistematizan en el cuadro que se transcribe a continuación:

Sumario de estrategias para establecer la calidad

ESTRATEGIAS	RESULTADOS	EJEMPLOS
Estancia prolongada	<p>Construye confianza</p> <p>Desarrolla rapport</p> <p>Construye relaciones</p> <p>Obtiene alto alcance de datos</p> <p>Obtiene datos precisos</p>	<p>Amplitud de tiempo en el campo</p> <p>Evita cierre prematuro.</p>
Observación persistente	<p>Obtiene datos en profundidad</p> <p>Obtiene datos precisos</p> <p>Clasifica las relevancias y las irrelevancias</p> <p>Reconoce engaños</p>	<p>Investigación asertiva, propositiva.</p>
Triangulación	<p>Contrasta datos</p>	<p>Utiliza diferentes o múltiples fuentes (notas de campo, entrevistas, videos, fotografías), métodos o investigadores.</p> <p>Ausencia de datos.</p>
Material de referencia	<p>Provee una diapositiva de la vida</p>	<p>Medidas no distributivas, tales como catálogos, libros del año, memorando y folletos.</p>
Revisión de colegas	<p>Pruebas de hipótesis de trabajo.</p> <p>Examinar explicaciones alternativas.</p> <p>Explorar diseños e hipótesis emergentes.</p>	<p>Discusiones formales e informales con los compañeros.</p>
Comprobación de compañeros	<p>Probar categorías, interpretaciones o conclusiones</p>	<p>Comprobación continua, formal e informal de los datos con los clientes al terminar una entrevista, revisión de pasajes escritos o de un informe final en forma de borrador.</p>
Diario reflexivo	<p>Decisiones documentales.</p>	<p>Diario semanal o diario escrito.</p>
Descripción densa	<p>Proveer bases de datos para los juicios de transferibilidad.</p> <p>Proveer transferencia vicaria para el lector.</p>	<p>Datos descriptivos relevantes.</p>
Muestreo teórico	<p>Generar datos para diseño emergente o hipótesis emergente.</p>	<p>Muestreo de variación máxima que provee un amplio rango de información basado en la relevancia.</p>
Auditar	<p>Permitir a un auditor determinar la confiabilidad del estudio.</p>	<p>Guías de entrevista, notas, documentos, tarjetas de notas, crítica de colegas, notas, diarios, etc.</p>

Tomado de Latorre (2004, p. 92).

Transferibilidad

Busca la posibilidad de aplicar los resultados a otros contextos. Para ello, tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Muestreo teórico. Trata de obtener la mayor cantidad posible de información para comparar escenarios y determinar lo que es común y específico.
- Descripción densa. Es la descripción minuciosa del contexto para establecer similitud con otros y hacer posible su generalización.
- Recogida de abundante información. Recopila información que permite comparar contextos a los que podrían transferir los resultados.

Dependencia

Se refiere a la consistencia de resultados, teniendo en cuenta la condición cambiante del mundo social. Con este objetivo, recurre a los siguientes procesos:

- Establecer pistas de revisión.
- Se examina el proceso seguido por el investigador en los aspectos conceptuales, la explicación y el método utilizado.

Confirmabilidad

Ratifica la información, interpretación y conclusiones establecidas a través de auditoría de confirmabilidad. Mediante la participación de un juez externo, se determina la correspondencia entre los datos y la interpretación de los resultados.

La triangulación

La triangulación es el proceso de análisis cualitativo que se realiza al entrecruzar la información obtenida a través de diversos instrumentos con la finalidad de otorgarle el rigor científico a los resultados que se puedan obtener en una investigación cualitativa.

Para Latorre (2004): “la triangulación se define como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de ellos” (p. 93). Al respecto, Elliot (2000) precisa que la triangulación consiste en obtener informes u observaciones respecto a una situación problemática que es objeto de investigación, desde diversas perspectivas, con el propósito de comparar y luego precisar en qué aspectos coinciden, difieren o se oponen.

El principio de la triangulación es obtener información a través de diversos instrumentos o medios sobre el mismo problema u objeto de estudio. Como fruto de ese proceso de entrecruzamiento de la información, se logra determinar, a manera de conclusión, los desencuentros o coincidencias con los que se confirman los resultados de la investigación.

La importancia de la triangulación se encuentra expresado en que:

- Abre la posibilidad de reflexionar respecto a la acción realizada.
- Posibilita analizar la información obtenida, determinar los aspectos positivos y negativos con la finalidad de generar nuevas interrogantes.
- Permite confirmar o descartar información requerida en relación al tema u objeto de estudio, con la finalidad de determinar el rigor científico de los resultados obtenidos en la investigación.

Tipos de triangulación

Existen diversas formas de triangular los datos en la investigación cualitativa. Nosotros distinguiremos estos tipos teniendo en cuenta a Denzin (1979), quien considera los siguientes:

- a) **Triangulación de tiempo.** Trata de determinar los cambios y tendencias ocurridos en los sujetos u objetos de investigación, analizando estos a través de diversos cortes y concretándose mediante diseños longitudinales.
- b) **Triangulación a través de diferentes investigadores.** Esta triangulación busca contrastar la información mediante la discusión y el debate de los investigadores o equipo investigador, con la finalidad de lograr credibilidad de los resultados obtenidos.
- c) **Triangulación metodológica.** En este proceso de triangulación, se utilizan diversos instrumentos o métodos para la obtención de la información, los que son analizados y contrastados para determinar sus divergencias o coincidencias y arribar a una determinada conclusión.
- d) **Triangulación teórica.** Con la finalidad de lograr una comprensión e interpretación completa, se recurre al uso de diversas teorías relacionadas con la misma situación o fenómeno investigado.

Interpretación de resultados

Una vez culminado el proceso de la obtención de la información y realizado el análisis de la misma, el investigador se encuentra expedito para proseguir con la fase de interpretación y análisis de la información obtenida.

La interpretación, en investigaciones de esta naturaleza, tiene por finalidad determinar el significado de los resultados obtenidos mediante el análisis de la información. Pérez (2011) sostiene que: “interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones” (p. 107). Es decir, en esta etapa, el investigador intenta dar el significado correspondiente a la información sistematizada; recurriendo, para ello, a frases o temas, a tablas o cuadros segmentados en categorías y subcategorías. Para ello, es muy importante que el investigador reflexione de manera crítica respecto al proceso de investigación, con la finalidad de contrastar la teoría referida a las categorías y subcategorías con los resultados obtenidos en la investigación.

Según Martínez (2011), la interpretación se puede desarrollar en uno de los tres niveles: descripción normal, descripción endógena y teorización original. Esto no quiere decir que sean excluyentes, sino que se complementan en función de la actividad que más prevalece.

Descripción normal

En este nivel, se presenta una síntesis descriptiva y viva de los hallazgos; utilizando, en este proceso, las teorías, conceptos y categorías establecidos en el marco teórico. Estas investigaciones tienen poca o ninguna interpretación. En este nivel de investigación, es el lector del informe final quien extraerá sus propias conclusiones. Los resultados proporcionan bases fundamentales para futuras investigaciones.

Descripción endógena

El investigador presenta una descripción generada desde adentro. La categorización, el análisis y el esquema organizacional se desarrollan a partir de los datos obtenidos en la investigación. Sin embargo, las posibles teorías, que podrían explicarlo todo, no son evidentes, ya que se presentan de manera implícita. En este proceso, se interpreta los datos teniendo como base las teorías expuestas en el marco teórico.

Teorización original

En este nivel de análisis, en comparación a la descripción normal y endógena, las teorías implícitas, paulatinamente, se irán haciendo explícitas; entonces, surgirá en nuestra mente alguna teoría sustantiva; para ello, el investigador deberá revelar el modelo con que trabajó la categorización y el análisis. Asimismo, el proceso de categorización, análisis e interpretación de la información debe estar orientado por las hipótesis y conceptos que surgen del mismo contexto y no basado en teorías exógenas; en caso de ser utilizadas, estas solo serán para comparar y contrastar los resultados propios.

La interpretación de los datos sistematizados es el proceso más complicado de la investigación; no obstante, es el más creativo y productor de ideas nuevas. Guba y Lincoln (1985), citados en Pérez (2011), precisan las ventajas de utilizar el método humano en relación a otros procedimientos, en virtud de su:

- mayor capacidad de respuesta, que posibilita interactuar con las situaciones para percibir sus dimensiones y hacerlas explícitas;
- adaptabilidad, para recoger información de manera simultánea;
- perspectiva holística, que posibilita captar el concepto de manera global;
- adquisición de una mayor amplitud de conocimientos, incluyéndose tanto las proposicionales como los tácitos;
- oportunidad de depurar y sintetizar los datos en el acto y volver ante ellos ante una demanda de clasificación, corrección o ampliación;

- análisis de datos cualitativos, en estrecha relación con otras fases del proceso de investigación.

Entendido así, podemos precisar que el análisis e interpretación de resultados requiere un razonamiento crítico y metódico en relación al proceso seguido, hecho que demanda comparar la hipótesis con la teoría y los resultados concretos logrados en la investigación. En esa medida, la parte más importante de este proceso es la interpretación cualitativa, sin que esto no significa desdeñar el papel del recojo de datos, la reducción, la disposición o agrupamiento de datos; debido a que estos permiten tomar decisiones respecto a los cambios obtenidos en la labor docente.

3. Tercera etapa: evaluación

3.1. Evaluación de los resultados

Es importante precisar que las etapas establecidas en el proceso de investigación no son diametralmente opuestas entre sí; estas son dinámicas y se entrecruzan en el proceso de investigación por su naturaleza flexible y emergente. En ese sentido, el análisis e interpretación, y la evaluación de los resultados se realiza en base a la información obtenida mediante los diversos instrumentos empleados durante la fase de la aplicación de la propuesta pedagógica alternativa. En consecuencia, es indispensable recurrir, para su correspondiente evaluación, a los objetivos trazados durante la elaboración del proyecto de investigación; estos elementos nos permitirán conocer el grado de cumplimiento y el éxito logrado en el proceso de mejora de la situación problemática.

En esta etapa, se trata de juzgar y examinar si la propuesta pedagógica desarrollada, una vez concluida, soluciona el problema o no; si se logra los efectos deseados, permite determinar qué se logró y qué se debe hacer para seguir mejorando.

Con esta actividad, se da por terminado el proceso de análisis de resultados; con ella, también culmina la investigación. Empero, se abre paso a un nuevo ciclo de investigación, puesto que emergen nuevos problemas en la labor docente en el aula y la institución educativa; como consecuencia de ello, se formulan nuevas hipótesis o guía de acción con la que se buscará generar cambios a esa realidad.

4. Cuarta etapa: la reflexión

4.1. La reflexión

En la investigación acción educativa, la reflexión es un proceso de razonamiento que posibilita conocer, identificar y procesar los aspectos negativos y positivos logrados en el desarrollo de la investigación. Busca desentrañar el impacto de la investigación en la mejora de la labor docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para el logro de este objetivo, se debe reflexionar sobre el proceso seguido durante la aplicación del plan de acciones y de la propuesta pedagógica alternativa; se compara lo que se pretendió y se realizó con la investigación, se contrasta sobre

lo planificado y lo logrado.

La reflexión en esta etapa debe permitir responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cambio se ha logrado con la aplicación de la propuesta pedagógica en la labor docente en el aula o la institución educativa?
- ¿Qué cambios se reconocen como logro en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué nuevos cambios se deben implementar como consecuencia de la aplicación de la propuesta pedagógica?

Teniendo en cuenta las respuestas a las interrogantes formuladas, se da inicio a la determinación de una nueva situación problemática o la modificación de lo aplicado. De esa manera, se daría paso a un nuevo ciclo de la espiral de la investigación acción educativa.

5. El informe final

La investigación acción educativa, como parte de la investigación cualitativa, al presentar diversos tipos de investigación, se caracteriza por seguir un proceso abierto y flexible, el mismo que genera una diversidad de estilos a la hora de redactar el informe final. Es decir, no presenta un formato convencional único, varía de acuerdo a la propuesta de cada institución; empero, debe considerar las etapas seguidas durante el desarrollo de la investigación acción.

Esta etapa resulta siendo, para muchos investigadores, incluidos los expertos, la más complicada y difícil junto a la interpretación y evaluación de los datos; motivo por el que se requiere un gran esfuerzo intelectual y creativo. Solo en esa medida es posible superar la pereza y el bloqueo ante la tarea de escribir el informe final.

La redacción del informe final, en este tipo de investigación, se caracteriza por:

- Es una narración completa, teniendo en cuenta el proceso de investigación seguido.
- Presenta los logros y limitaciones de manera objetiva, que permiten determinar la validez de la información y por ende la rigurosidad científica.
- Utiliza la sencillez y claridad en la narración, empleando un estilo personal y una redacción acorde a los estándares permitidos.
- Cita textualmente fragmentos importantes, aunque las palabras estén expresadas incorrectamente, con la intención de enriquecer la interpretación de los resultados de la investigación.
- Planifica la estructura del informe teniendo en cuenta los capítulos, extensión y prioridad de la información analizada.

Al respecto, Elliot (2000) sostiene que un informe sobre investigación acción:

“debería adoptar un formato histórico: narrar el desarrollo cronológico de los hechos tal como se ha ido produciendo a lo largo del tiempo” (p. 109). Además, precisa que debería abarcar informes sobre:

- Cómo ha evolucionado nuestra idea general con el tiempo.
- Cómo ha ido evolucionando nuestra comprensión del problema.
- Qué etapas de acción se emprendieron.
- En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas.
- Qué efectos produjeron nuestras acciones.
- Qué técnicas se utilizaron para recopilar la información.
- Problemas éticos planteados durante el desarrollo de la investigación.
- Problemas surgidos durante el transcurso de la investigación acción.

Estructura del informe

Si bien es cierto que la investigación acción no presenta un formato único para la presentación del informe final, sin embargo se deben respetar las convenciones académicas establecidas para las investigaciones cualitativas; estos, de acuerdo a muchos investigadores, deben guiarse en base al proceso o fases seguidas por la investigación.

A continuación, se presenta una propuesta de informe final de investigación acción educativa:

Carátula
Índice
 Resumen
 Abstract
 Introducción
 Revisión de la literatura
 Metodología
 Análisis y resultados
 Discusión
 Conclusiones
 Recomendaciones
 Referencias bibliográficas
 Anexo

6. Técnicas e instrumentos

En la investigación acción, las técnicas para la recogida de la información juegan un papel fundamental. En este proceso, las técnicas que se utiliza deben ser coherentes con el problema o tema de investigación; a la vez, ser eficaces para el logro de los objetivos establecidos. El valor de la investigación acción está supeditado al procedimiento y rigurosidad con que el investigador aborda el estudio, para el que requiere de técnicas e instrumentos pertinentes para la recopilación de la información. En consecuencia, antes de iniciar la recogida de información sobre

el problema de investigación, es pertinente responder a preguntas como: ¿Qué tipo de información busco recoger?, ¿Cómo intento recoger la información?, ¿Cómo voy a registrar la información obtenida?

Las técnicas para la obtención de la información en este tipo de investigación son diferentes, por lo que cada una de ellas presentan su propia particularidad; sin embargo, no se excluyen, al contrario, se complementan; razón por el que se recomienda el uso simultáneo de varios instrumentos con la finalidad de garantizar la credibilidad a través de la triangulación, como parte del rigor científico de los resultados de la investigación.

Las técnicas más frecuentes que se utilizan en la obtención de la información en la investigación acción educativa son: observación participante, entrevista, grupo focal, análisis documental, registro anecdótico, entre otros.

6.1. La observación

Es una técnica que permite obtener información a través de un registro planificado, racional, sistemático y confiable de fenómenos o comportamientos, de acuerdo a los objetivos de la investigación y en un contexto natural; con la finalidad de describir, interpretar y comprender el problema. Es una técnica utilizada con mucha frecuencia en la investigación acción educativa, puesto que posibilita registrar evidencias de los cambios generados en el aula o la institución como producto de la aplicación de la propuesta pedagógica.

Tipos de observación

a. Observación simple. Esta observación es de carácter cualitativo, por lo que se realiza sobre la base de algunos criterios previamente establecidos. Los datos obtenidos se registran en libretas de campo, cuaderno de apuntes, registro de ocurrencias y anecdóticos.

b. Observación sistematizada. Esta observación se utiliza en investigaciones muy bien estructuradas, donde el investigador sabe qué dimensiones son las más relevantes para sus propósitos y merecen ser observadas. Responde a un plan específico elaborado antes de su inmersión en el trabajo de campo. La observación sistematizada o estructurada es propia para recopilar datos en ambientes naturales, dentro de un laboratorio, sala de clases, en ambientes controlados de tipo experimental, etc. Utiliza como instrumentos la ficha o guía de observación, lista de cotejos, ficha de chequeo, etc.

c. La observación participante. Es una técnica eminentemente cualitativa y se utiliza con la finalidad de describir, interpretar y comprender la realidad objeto de estudio. En ella, el investigador se desenvuelve de manera muy comprometida, buscando penetrar en la vivencia del grupo, institución u otros. En opinión de McKernan (2007): “la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el currículum” (p. 84).

La ventaja de esta técnica radica en que, siendo esta una observación participante, genera un mayor número de oportunidades de observación, permite desentrañar conocimientos ocultos en el grupo.

La desventaja de esta técnica está en que puede salir a relucir la subjetividad del investigador; por lo que puede endosar sus propios sentimientos o prejuicios al grupo investigado.

La característica de esta técnica, de acuerdo a Latorre (2004), es su naturaleza participativa, debido a que el investigador, mediante el método interactivo, se ve implicado en los acontecimientos o fenómenos que está observando. Esto supone participar en la vida social y acercarse de manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, realidad que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas.

En este proceso de investigación, se utilizará como instrumentos diversos tipos de registros. Entre estos, podemos mencionar: notas de campo, diarios, registros anecdóticos, etc.

Pasos para la realización de la observación participante

McKernan (2007) propone, a manera de sugerencia, los siguientes pasos para la realización de la observación participante en la investigación acción:

- Determinar el problema objeto de estudio.
- Solicitar autorización para el acceso o entrada.
- Definir el grupo de investigación.
- Registrar los acontecimientos de acuerdo al objetivo de estudio.
- Describir el entorno de la investigación.
- Analizar la información obtenida.
- Conclusiones y partida.
- Redactar el estudio.
- Diseminar el estudio.

6.2 El diario de campo

Es una herramienta de registro de información narrativa en la investigación acción. Se caracteriza por ser de carácter personal, donde se registran acontecimientos ocurridos de manera detallada sin la distorsión de los recuerdos y la memoria anterior, con el objetivo de ser interpretado cualitativamente.

En la investigación acción educativa, se constituye en un instrumento de apoyo al proceso de ejecución de la propuesta pedagógica, donde se va registrando la experiencia del proceso de investigación. Es por ello que Restrepo (2004) considera que: “en la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativo de la vida en el aula y en la escuela” (p. 52)

El diario de campo es una herramienta muy poderosa para el seguimiento de la aplicación de la propuesta innovadora, puesto que permite obtener abundante información para determinar las categorías y subcategorías que posibilitan conocer los aspectos positivos y negativos de la propuesta; a la luz de ellas, se puede reajustar, de ser necesario.

Tipos de diarios

Los tipos de diarios pueden variar de acuerdo al formato o estructura utilizada por el investigador. Estos pueden ser: abiertos y estructurados.

Estructura del diario de campo

Respecto a la estructura, debemos precisar que no existe un modelo único y consensuado; pero sí elementos comunes que deben poseer. Entre estos, consideramos los siguientes:

- Precisar el día, mes, año, hora, y lugar o ambiente.
- Descripción de las actividades. Se describen de manera precisa y detallada las acciones observadas en el aula, como parte del proceso de la investigación.
- Reflexión crítica. Es la reflexión autocrítica del maestro en base a las acciones registradas durante la observación, que permitirán determinar una situación problemática.
- Interventiva. Es la posible alternativa para la solución del problema determinado en el proceso de reflexión crítica.

Ejemplo de un diario abierto:

FECHA:	21 de diciembre de 2022
Hora de inicio:	8.00 a. m. Hora de término: 10:00 a. m.
Nombre de la profesora:	Miriam Zapata Oré
NOMBRE DE LA UNIDAD:	Festejamos la navidad, practicando los valores
Grado:	Tercero
Área:	Comunicación
Capacidad:	Revisa y corrige sus escritos para mejorar el sentido del texto. Usa las mayúsculas y el punto.
Actividad:	Producimos textos descriptivos en quechua como segunda lengua.
Descripción. Llegué a la institución educativa a las 7.30 a. m. Observé que los niños ya habían llegado, los saludé y les pedí que ingresen al aula. Ya en el salón, algunos niños se dirigen a las áreas de Matemática, Comunicación o Ciencia y Ambiente a jugar con algunos juegos de su agrado; mientras voy preparando los materiales a utilizar. Luego, entonó la canción “Todos en su sitio”. Los niños y niñas, en ese momento, ordenan los materiales que utilizaron en sus respectivos lugares.	

A las 8.00 a. m., con niños ubicados en sus respectivos lugares, entonamos la canción “Como están, mis niños”. Los niños, contentos, responden: “Muy bien”. Luego, se procede con las actividades permanentes, con la participación activa de los niños.

A las 8:20 a. m., muestro la caja de sorpresas, moviéndola de un lugar a otro. Los niños se muestran inquietos y curiosos. Y formulo la pregunta: “¿Niños, ¿qué creen que hay en la caja de sorpresas? Unos responden: “Un juguete”, “¡No! Hay un peluche”, dice Juan. Por otro lado, María dice: “Hay un gato”. Al no adivinar, los niños dicen: “¡Profesora, nos rendimos, dinos qué hay dentro de esa caja!”.

Les doy pistas: Tiene dos patas y es pequeño. Es una paloma, dijo Andrés. No, es un loro, dijo Anahí. Invito a un niño a levantar la caja y dice: ¡No tiene peso! Y vuelvo a preguntar: ¿Quién quiere poner su mano dentro de la caja? Jorge alzó la mano y dijo: ¡Yo, profesora! El niño salió al frente. Al ver que la caja se movía, un poco temeroso, metió la mano en la caja y, asombrado, dijo: ¡Tiene plumas! Al instante, retirando la mano de la caja.

(...)

REFLEXIÓN CRÍTICA

Las estrategias elegidas no son las adecuadas para desarrollar las capacidades de producción de textos.

INTERVENTIVA

Debo diseñar un plan para desarrollar un taller sobre producción de textos escritos.

Ejemplo de un diario estructurado:

<p>Día 09 mes 07 año 2022 hora 9.00 a 10.30 a. m.</p> <p>Lugar: Patio de la IE 39015</p> <p>Registro de la actividad</p> <p>Valoración personal respecto a mi desempeño docente:</p> <p>¿Qué mostraron los niños respecto a las capacidades trabajadas?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Qué no resultó adecuado para estos fines?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Quiénes de mis alumnos requiere mayor atención y cómo lo puedo ayudar?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Análisis e interpretación:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Impresiones o conclusiones</p>
--	-----------------------------------

Ventajas y limitaciones

Latorre (2004) establece las siguientes ventajas e inconvenientes del diario de campo:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente.	Pueden estar sesgados.
La información puede ser más fiable y creíble.	Pueden ser imprecisos.
Son fáciles de usar.	Pueden requerir mucho tiempo.
Se puede obtener con facilidad	Algunos pueden ser “confidenciales”.
Su coste es barato.	Pueden reflejar el recuerdo del autor.
	Las categorías pueden ser inapropiadas para la investigación.

Tomado de Latorre (2004, p. 80).

6.3. Las notas de campo

Llamadas también cuaderno de notas. Su importancia radica en que posibilita el registro de información en el mismo lugar de los hechos: opiniones, datos, actitudes, referidos al tema de estudio. Al respecto, Latorre (2004) precisa que: “las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones percibidas en el contexto natural” (p. 59).

Este instrumento ha cumplido un papel fundamental en las investigaciones realizadas por sociólogos, antropólogos, psicólogos, etc. A pesar de las críticas respecto a la posible subjetividad, en el proceso histórico de la investigación, ha demostrado su real importancia en investigaciones científicas como las realizadas por Darwin; quien, gracias a la meticulosa atención prestada al registro de los hechos, pudo desarrollar la teoría de la evolución.

Existen diversos tipos de notas de campo. Estas se clasifican en base a la naturaleza de la información que registra el investigador. Según McKernan (2007), estos pueden ser: observacionales, conceptuales y de procedimiento.

- 1. Notas de campo observacionales.** Las notas de observación centran su atención en la descripción de los hechos más que en la interpretación; así, se requiere que este registro sea el más exacto posible.
- 2. Notas de campo conceptuales.** Busca recoger el significado de las observaciones realizadas. Considera vital examinar los hechos y luego plantear el significado. La importancia de las notas conceptuales está en que, a partir de estas notas, se pueden inferir, conjeturar y desarrollar conceptos.
- 3. Notas de campo de procedimentales.** Las notas de campo de procedimiento se caracterizan porque describen procedimientos, métodos y operaciones; así, son observaciones sobre el proceso de investigación o sobre el trabajo del investigador.

Las notas de campo, de acuerdo a Latorre (2004): “deben ser descriptivas, deben fecharse, indicar el lugar de la observación, quiénes estaban presentes, el ambiente físico, qué ocurrió” (p. 60). A continuación, presentamos una propuesta de registro de campo.

Institución Educativa: Sección:..... Fecha:..... Profesor:..... Observador:..... Área:..... Tema:..... Hora:.....
<p>REGISTRO DE NOTAS DE CAMPO</p> <p>¿Dónde tuvo lugar la observación? </p> <p>¿Cómo era el ambiente físico? </p> <p>¿Quién estaba presente? </p> <p>¿Qué actividades se realizaron? </p> <p>¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar? </p> <p>Otra información descriptiva </p>

6.4. Grupo focal

Denominado también entrevista grupal o grupo de discusión. Es una técnica que en los últimos años viene cobrando relevancia en el campo de la investigación cualitativa, debido a la interrelación directa que se presenta con los grupos para la obtención de información de calidad sobre el tema de investigación. La experiencia permite sostener que la información obtenida a través de los grupos focales es mucho más fiable a lo logrado a través de una entrevista individual.

Es una técnica que consiste en reunir grupos pequeños o medianos, organizados y dirigidos por el investigador, con la finalidad de obtener opinión grupal de manera consensuada sobre el tema que es objeto de estudio. A diferencia de la entrevista individual, en esta, se requiere la participación activa de todos los inte-

grantes del grupo; de tal manera que, una vez recibida la opinión y los puntos de vista de los integrantes del grupo, se arriben a conclusiones colectivas. Maykut y Morehouse (1999), citados en Latorre (2004), precisan que se entiende por grupo focal a: “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito” (p. 75).

Debemos tener presente, tomando en cuenta lo manifestado por O’Hanlon (2009), que: “el grupo siempre influye en las respuestas de sus miembros a través de las dinámicas de interacción. Si el tópico o asunto de investigación es muy controvertido, es posible que algunos miembros hablen con más confianza que otros” (p. 116). En esta técnica, el investigador debe actuar con mucha pertinencia y cuidado; de tal manera que, si la necesidad requiere de acudir a la entrevista individual con la finalidad de complementar la información, la puede realizar buscando que el entrevistado exprese su punto de vista con mayor libertad.

Los grupos focales, generalmente, están estructurados entre tres a diez personas, variando su composición de acuerdo al tema. Durante el proceso de investigación, es recomendable recurrir a la entrevista de varios grupos focales cuidadosamente seleccionadas, puesto que la información obtenida en un solo grupo focal puede presentar ciertas limitaciones y consistencia en la información; por lo que grupos múltiples superan ese problema.

Pasos para desarrollar sesiones de grupo focal

- Seleccionar los miembros del grupo teniendo en cuenta el perfil de sus miembros, de acuerdo al tema de investigación.
- Elaborar una guía de entrevista, como herramienta, para conducir la sesión.
- Determinar un lugar adecuado para el desarrollo de la sesión, donde los participantes se sientan a gusto.
- Planificar con mucho cuidado el desarrollo de la sesión en base a una agenda.
- Iniciar la sesión ubicando a los participantes en círculo, presentar los objetivos y solicitar autorización para grabar la entrevista para su posterior análisis.
- Fomentar la participación de todos en base a un orden, buscando que no hable más de una persona a la vez.
- Provocar la expresión de sus ideas, no lo que otros quieran oír.
- Buscar la conciliación respecto a temas controvertidos.
- Generar la adhesión de todo el grupo a las conclusiones finales.
- Elaborar el reporte final de la sesión.

Guía de registro de actividades del grupo focal

Se caracteriza por la brevedad de las preguntas, lo que implica un trabajo muy exhaustivo en la selección y determinación de preguntas. Estas, a su vez, permiten respuestas profundas a través de la interacción dinámica. Presentamos un modelo de guía de registro de actividades:

<p>GUÍA DE REGISTRO DE ACTIVIDADES DE GRUPO FOCAL</p> <p>Fecha.....hora de inicio.....término.....</p> <p>Nombre del moderador.....</p> <p>Nombre del observador.....</p> <p>Tema de investigación.....</p>
<p>Formulación de interrogantes</p> <p>¿Les gusta hablar quechua?, ¿por qué?</p> <p>¿Hablan quechua con sus padres?, ¿dónde?, ¿en qué situaciones?</p> <p>¿Dónde hablan más quechua?, ¿por qué?</p> <p>¿En qué lenguas les hablan sus abuelos, papá y mamá?</p> <p>¿Les gustaría que se enseñe quechua en la escuela?, ¿por qué?</p> <p>¿Por qué creen que es importante hablar quechua?</p> <p>¿Les gustaría que sus padres les hablen en quechua o castellano?</p> <p>¿Dónde y con quiénes hablan más quechua?</p> <p>¿Quiénes les hablan más quechua?</p>

7. Referencia bibliográfica

Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. S. A. Marcobombo.

Aguirre, A. (2015). *Metodología cualitativa etnográfica*. UDAF.

Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107-151). Gedisa.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

Balcazar, P., Gonzales-Arratia, N. I., Gurrola, G. M. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. U. A. del E. de México.

Blández, J. (1996). *La investigación acción. Un reto para el profesorado*. P. INDE.

- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. 1.^a ed. Homosapiens.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado*. M. Roca.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Alertes.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoría.
- Creswell, J. (1998a). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage.
- Creswell, J. (1998b). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage Publications.
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. EDIOUC.
- Denzin, N. (1979). *The Research Act in Sociology*. Aldine.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Papiro.
- Dukes, S. (1984). Metodología fenomenológica en las ciencias humanas. *Revista de Religión y Salud*, 23 (3), 197–203. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Elliot, J. (2000a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliot, J. (2000b). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 2.^a ed. Morata.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. E. SI-GRAF.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 7, N.º, 201–229. <https://doi.org/https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica*. Biblos.
- Guerrero-Castañeda, R., Prado, M. L., Kempfer, S. y Ojeda Vargas, M. G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2), 67–71. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015&lng=es&tlng=es.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. M. G. Hill.
- Hernández, R. Fernández, C. y B. L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.^a ed. M. G. Hill.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. PPU.
- Izcarra, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. E. Fontamara.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planear la investigación acción*. Alertes.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3.^a ed. GRAO.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. E. Trillas.
- Martínez, M. (2011a). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez, M. (2011b). *La investigación etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez, M. (2015). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. 2.^a ed. Trillas.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage Publications.
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination*. Routledge.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. 5.^a ed. Pearson.
- Mendizábal, N. (2006a). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp.65-105)*. Gedisa.
- Mendizábal, N. (2006b). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp.65-105)*. Gedisa.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage.
- O'Hanlon, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción*. 1.^a ed. Magisterio.
- Palacios-Ceña, D. y Corral, I. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería Intensiva*, 21(2), 68–73. <https://doi.org/doi:10.1016/j.enfi.2009.11.003>
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 5.^a ed. La Muralla.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.

- Piñero, M. L., Rivera, M. E. y Esteban, E. R. (2019). *Proceder del investigador cualitativo*. FABRIRAY.
- Quispe, R. (2012). *Metodología de la investigación pedagógica*. UNSCH.
- Ramírez, J. A. y Moreno, M. G. (2016). Consideraciones metodológicas en el estudio de la formación para la investigación desde un marco interpretativo fenomenológico-hermenéutico. *Educación y Ciencia*, 5(46), 94–104. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/376/pdf_55
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. E. Editores.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* 2.ª ed. Arte.
- Rodríguez, J. (2005). *La Investigación acción educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* A. Gráfico.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bizquera (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.293-328). La Muralla.
- Sokolowski, R. (2000). *Introducción a la fenomenología*. Cambridge University Press.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). *Cultural Process and ethnography: An anthropological perspective*. En M.D. Le Compte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. A. Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. A. Gráfico.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. S. A. Idea Books.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases métodos y técnicas*. Síntesis.
- Woods, P. (1987a). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woods, P. (1987b). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC.
- Woods, P. (1987c). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Brujas.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2016a). *Investigación etnográfica. Investigación acción*. Brujas.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2016b). *Investigación etnográfica. Investigación acción*. Brujas.
- Zich, M. y O. (1994). *Escuelas fenomenológicas y sus implicaciones en crítica de investigación cualitativa*. S. Publicaciones.

SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EDUCATIVA

III. La Investigación Etnográfica

La etnografía es tan antigua que encontramos sus raíces en los trabajos de Herodoto (484 - 425 a. C.), considerado como padre de la historia; quien, en las diversas obras históricas, narra, describe e interpreta los sucesos y realidades percibidos.

Etimológicamente, el término etnografía proviene del griego *ethnos*, que significa pueblo, y *graphen*, descripción. De este modo, la etnografía, literalmente, significa la descripción de los estilos de vida de un pueblo. En esa línea de pensamiento Martínez (2011) precisa:

Por tanto, el *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. (p. 59)

Con la intención de ilustrar el concepto de etnografía, se presentan diversas definiciones de estudiosos en este campo de la investigación.

Para Goetz y LeCompte (1998), la etnografía es entendida como la descripción o reconstrucción analítica de agrupaciones culturales. Esta investigación revive, para los lectores, las prácticas, vivencias, comportamientos y conocimientos de un grupo de personas. En la misma línea de pensamiento, Woods (1987) precisa que la etnografía:

Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. (p. 18)

Ese interés por conocer esa realidad la realiza desde el interior del grupo y desde la perspectiva de los integrantes del grupo humano.

De acuerdo a lo expuesto, la etnografía es entendida como un proceso de investigación a través del cual el investigador no solo se limita a describir hechos o sucesos, sino interpreta la idea subyacente teniendo en cuenta el punto de vista y la perspectiva del sujeto investigado.

A decir de Pérez (2011): “la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano. Recurre prioritariamente a los diseños metodológicos de carácter cualitativo para la recogida de datos” (p. 20).

Según Piñero *et al.* (2019): “la etnografía se define como la disciplina que tiene como intencionalidad el estudio y descripciones de los pueblos y grupos humanos, incluidos sus lenguas, ciencias y costumbres y formas de vida” (p. 105).

La investigación etnográfica viene a ser la generación de un estudio analítico-descriptivo sobre las creencias, costumbres, prácticas religiosas y sociales, conocimiento y comportamiento de una nacionalidad o cultura en particular; por lo general, de pueblos indígenas.

Ameigeiras (2006), profundizando la idea expuesta, considera que la etnografía presenta tres elementos que se encuentran de manera permanente en los trabajos de investigación:

La “descripción” de la cultura en primer lugar; la necesidad de comprender los “significados” de las acciones y sucesos presentes en las mismas en segundo lugar; y finalmente el requerimiento de hacerlo en forma acorde al “punto de vista” de quienes la viven. Un tipo de apreciación que enfatiza desde el comienzo, a su vez, una actitud clave del investigador en términos de quien debe llevar a cabo un “proceso de aprendizaje”. Proceso que, más allá de los conocimientos técnicos, supone una inserción en el campo desde donde relevar relaciones sociales y comenzar a descubrir los significados presentes en la madeja sociocultural. (p. 114)

Como se aprecia, la etnografía es una investigación que se concreta a través de la observación participante y entrevista a profundidad, con la finalidad de describir, analizar e interpretar la cultura de una determinada comunidad u organización. Se trata de una reconstrucción global que permita conocer su totalidad interna; a la vez, su singularidad, que la hace diferente a las otras culturas.

1. Estrategias etnográficas

Durante el desarrollo de la investigación etnográfica, Goetz y Lecompte (1988) consideran que todo investigador etnógrafo debe hacer uso de estrategias que conduzcan a la reconstrucción cultural. Para ello, se debe tener en cuenta que:

Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación.

Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos, tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio.

Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar; a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. (pp. 28-29).

En la investigación etnográfica, es determinante que el investigador realice una participación prolongada en el contexto investigado. Esta situación permitirá al investigador estudiar el punto de vista de los sujetos investigados, puesto que el hecho mismo de la permanencia prolongada posibilita generar relaciones estrechas que permitan la obtención de información confiable que, de no ser así, serían sumamente complicadas de obtenerlas con la finalidad de comprenderla. El investigador requiere convivir con los sujetos que son parte de la investigación, durante un periodo un tiempo extenso y de manera continuada para lograr comprender las relaciones que se generan entre sus integrantes y dar cuenta de manera fidedigna la interacción social y sus correspondientes significados que se generan.

2. Corrientes de investigación etnográfica

La etnografía educativa tiene un desarrollo explosivo a partir de la década de los sesenta y setenta, principalmente en Estados Unidos de Norteamérica, Gran Bretaña y Australia. De allí hacia adelante, la etnografía se legitima como una forma de investigación válida en el terreno de la educación, con un espíritu renovador y heterogéneo. Posteriormente, la etnografía educativa se expande y se desarrolla en países como Chile, Colombia, México, Venezuela y Argentina.

A diferencia de las investigaciones de corte cuantitativo, las investigaciones etnográficas se desarrollan con la finalidad de facilitar mayor claridad en la comprensión de los diversos problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Esta investigación busca conocer a profundidad los diversos problemas que surgen como consecuencia de la interacción entre escuela-maestro-estudiante-sociedad.

Sin embargo, la primacía de la tendencia positivista en la investigación y la influencia poderosa del conductismo para investigar al hombre y sus relaciones en la sociedad, se convirtieron en grandes obstáculos para la consolidación de la investigación cualitativa; pues, estaba latente el afán de mantener la extrapolación del proceso de investigación de las ciencias exactas al campo de las ciencias sociales.

Empero, la réplica a estos ideales halló su argumentación en el pospositivismo, principalmente en la teoría crítica, quien expresó su oposición al positivismo bajo el argumento de la carencia de una postura reflexiva y de análisis respecto a las condiciones en que se genera y obtiene la información respecto al problema investigado. Esta teoría no concibe que, en el proceso de investigación, se analicen a los individuos separados del contexto en que se desarrollan; así como tampoco permite dejar al margen el punto de vista de las personas en estudio, sus interpretaciones y percepciones.

Por otro lado, la investigación etnográfica, durante su proceso de desarrollo, ha generado a la par diversas corrientes, las más conocidas son la corriente norteamericana, británica y latinoamericana. A manera de resumen, se presentan las principales ideas de las corrientes etnográficas que fueron sistematizadas en base a la publicación de Pérez (2011):

Corrientes	Autores	Síntesis
Norteamericana	<p>Franz Boas (Alemania 1858-1942) y Bronislaw Malinowski (Polonia 1884-1942). Conocida como etnografía tradicional. Postulan la necesidad de: Consequir datos empíricos utilizando el trabajo de campo. Documentar el punto de vista de los nativos para conocer su visión del mundo.</p> <p>Adquirir información directa y verbal de los nativos para caracterizar su visión de la realidad</p> <p>Recoger datos a través de variedad de metodologías.</p> <p>En la década de los 60, surge la etnografía educativa. En ella, destacan: Jules Henry (1963), con su obra <i>La cultura en contra del hombre</i>. Critica severamente la cultura norteamericana.</p> <p>Muriel Saville Troike (1982), en su texto <i>La etnografía de la comunicación</i>, desarrolla un análisis de la interacción en el aula.</p>	<p>“Esta corriente está preocupada por identificar diferencias entre grupos étnicos y raciales y diferencias lingüísticas. Cuestiona la cultura dominante, al considerar a las demás culturas como subordinadas o minoritarias” (Pérez, 2011, p. 17)</p>
Británica	<p>La investigación cualitativa tiene sus inicios en los años 20, con la antropología británica.</p> <p>P. Willis (1977) publica su texto <i>Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera</i>. Introduce el concepto de resistencia como una forma de generar contracultura.</p> <p>Michael Stubbs (1985) presenta su trabajo sobre lenguaje y escuela</p> <p>Sara Delamont (1984) desarrolla su trabajo sobre la interacción didáctica.</p> <p>En la investigación etnográfica, tiene primacía la sociolingüística.</p>	<p>“La investigación etnográfica en Gran Bretaña está marcada por un ímpetu social, económico y cultural. Se preocupa por problemas vinculados a la clase social, ideología, roles de sexo femenino y masculino y otras, más reflexiones hechas por los mismos participantes” (Pérez, 2011, p. 17)</p>
Latinoamericana	<p>La corriente latinoamericana en la investigación cualitativa tuvo su prioridad en la investigación acción participativa. Orientada por el pensamiento de Paulo Freire, de la década de los años 60.</p> <p>Beatrice Ávalos (1989) publica su texto de investigación etnográfica sobre la docencia, maestros y alumnos en Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela.</p> <p>Miguel Martínez (1998) publica su texto <i>La investigación cualitativa etnográfica en educación</i>.</p>	<p>La investigación etnográfica educativa en Latinoamérica tuvo un proceso muy gradual en su aplicación. En la última década, se observa el desarrollo de investigaciones etnográficas, principalmente en países como Venezuela y Bolivia, enmarcadas en el enfoque pospositivista.</p>

Fuente: Elaborada a partir de Pérez (2011)

Normas en la investigación etnográfica

En una investigación de esta naturaleza, si el etnógrafo desea obtener la información y descubrir lo que sucede en este lugar, debe seguir y respetar algunas normas elementales. De acuerdo a Balcazar *et al.* (2013):

Dejar a un lado las propias preconcepciones o estereotipos sobre lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen.

Intentar convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como algunos participantes pueden plantear aspectos o elementos supuestos; lo que parece común es, sin embargo, extraordinario y cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma, o por qué no es de otra manera.

Asumir que, para comprender por qué las cosas ocurren así, se deben observar las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto. Esto es realizar un juicio sobre el contexto relevante y explorar el carácter de este contexto hasta donde los recursos permitan.

Utilizar el conocimiento que uno tenga de la teoría social para guiar e informar las propias observaciones. (p. 103)

El etnógrafo, para tener la posibilidad de culminar de manera exitosa un trabajo de campo, requiere obtener la información a partir de lo que los participantes ven y construyen. En ese proceso, debe cuestionar por qué un hecho sucede de esa manera y no de otra; para ello, requiere ubicar el problema en el contexto, utilizando de manera adecuada sus conocimientos respecto a la teoría social que le permita comprender el fenómeno.

3. Investigación etnografía educativa

La investigación etnográfica educativa es un método de investigación sobre el quehacer educativo. En ella, el investigador participa, de manera abierta o encubierta, de la vida educativa, generalmente durante un periodo relativamente largo; observando lo que sucede, escuchando lo que dicen, indagando sobre aspectos educativos de su interés; es decir, obteniendo información a través de diversas técnicas que le permitan interpretar y comprender las significaciones que le dan los individuos a la problemática educativa en su diario vivir.

Al respecto, Yuni y Urbano (2016) la definen: “como el estudio y análisis de las instituciones y los procesos educativos sirviéndose del método etnográfico. O más específicamente, la descripción e interpretación de la cultura de una institución educativa” (p.112).

Para Goetz y Lecompte (1988), la etnografía educativa: “es el conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos” (p.37).

En la misma línea de pensamiento, Sabariego *et al.* (2009) sostienen que la investigación etnográfica educativa: “es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla ‘desde el punto de vista de las personas que en ella participan’ y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas” (p. 295).

Pérez (2011), por su parte, puntualiza que: “la etnografía educativa se refiere a un proceso heurístico y a un modo de investigar sobre el comportamiento humano” (p. 21).

En suma, la etnografía educativa es un proceso de investigación que busca indagar, examinar y comprender el sistema educativo, sea de manera amplia o una parte de ella. Por ejemplo: en el primer caso, el papel de la escuela en la identidad lingüística en una comunidad; en el segundo caso, la práctica de valores en el aula. Asimismo, busca generar profundas interpretaciones y significaciones educativas desde la perspectiva de los estudiantes, maestros o padres de familia.

Es importante precisar que, en la etnografía educativa, de acuerdo a Yuni y Urbano (2016), se debe diferenciar lo que se denomina como macroetnografía y microetnografía.

La macroetnografía busca la descripción e interpretación de hechos o problemas educativos complejos; apunta a establecer las relaciones que se generan entre la escuela y el sistema estructural. De tal manera que podría abordar problemas como el papel de la educación intercultural bilingüe y el mantenimiento de las lenguas originarias en una determinada comunidad; el papel de la escuela en la imposición de la cultura occidental en las comunidades nativas.

Mientras, la microetnografía, por su parte, desarrolla la investigación respecto a una unidad educativa concreta; vale decir, estudia los fenómenos educativos que suceden al interior de la institución educativa. Estos podrían abordar temas como el problema de género en el aula; las estrategias metodológicas del maestro en la enseñanza del castellano como segunda lengua en un determinado grado e institución educativa.

4. Objetivo de la etnografía educativa

La investigación etnográfica en el campo de la educación no solo busca “fotografiar” un hecho o fenómeno educativo, no busca dar a conocer solo detalles superficiales; sino encontrar la idea subyacente de un hecho, se interesa por conocer qué cosa hay detrás de ese fenómeno observado. A partir de las explicaciones que pueda obtener como producto de su inmersión en el fenómeno, pueda interpretar y comprender los problemas investigados. En consecuencia, el objetivo de la investigación etnográfica educativa es descubrir la esencia, para luego interpretar y comprender los problemas educativos.

Al respecto, Martínez (2011) considera que la investigación etnográfica educativa tiene como objetivo “crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado; pero su intención y mirada más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (p. 30). Asimismo, Goetz y LeCompte (1998) precisan que:

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. (p. 41)

Así, la etnografía educativa tiene por objetivo comprender plena y cabalmente los fenómenos educativos que se presentan a nivel de la comunidad, institución educativa o aula escolar. En esa perspectiva, no busca generar grandes teorías abstractas, sino medianas teorías encaminadas a la naturaleza del conocimiento investigado, por lo mismo que no se busca generalizar sus resultados.

Por otro lado, al margen de los objetivos precisados, para Woods (1987), la etnografía educativa: “presenta condiciones particulares favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica” (p. 18). Esto debido a que es el maestro quien mejor conoce desde dentro la vida educativa de los escolares y la comunidad educativa. En consecuencia, la investigación educativa etnográfica busca la unidad sujeto-objeto, en oposición a la dicotomía sujeto investigador-objeto investigado, con el objetivo de comprender hechos particulares y, en consecuencia, generar principios que enriquezcan el conocimiento.

5. Condiciones para el desarrollo de una investigación etnográfica

La investigación etnográfica, en muchos de los casos, es considerada, a primera vista, como un proceso sencillo y de fácil concreción; tal vez algunos puedan tener la razón en base a la pericia que poseen. Sin embargo, se torna complicado si no se entiende en su real dimensión este proceso de investigación; por lo que es indispensable que el etnógrafo cumpla con algunas condiciones fundamentales para su desarrollo. Al respecto, Restrepo (2016) precisa la existencia de tres condiciones indispensables para su desarrollo, siendo estas las siguientes:

Contar con un problema de investigación. Es el punto de partida en toda investigación científica. La definición del problema permite al etnógrafo orientar el rumbo en la investigación y qué camino seguir. Asimismo, esta condición hace posible que se puedan definir el escenario, ir precisando los sujetos participantes y las técnicas para la recogida de información. No se puede perder de vista la naturaleza emergente de esta investigación; en consecuencia, se debe estar claro que, en el proceso mismo de la investigación, se irán precisando los problemas específicos de acuerdo a las necesidades investigativas.

Debe ser aceptada la presencia del etnógrafo. Es otra de las condiciones indispensables que debe ser lograda antes del inicio de la investigación. Solo en esa medida se podrá contar con la predisposición de los sujetos investigados para la participación en el proceso de investigación, así como la aceptación del investigador para la convivencia en el lugar realizando la observación participante.

Contar con el tiempo suficiente para realizar la investigación. La investigación de esta naturaleza requiere contar con el tiempo suficiente para su realización. Una etnografía no es posible desarrollarla con visitas esporádicas al objeto de investigación; esta demanda periodos extensos, puesto que es imposible conocer una cultura de un día para otro, más aún interpretarla y comprenderla.

6. ¿Qué investigar desde la investigación etnográfica educativa?

La investigación educativa etnografía parte fundamentalmente por estudiar la interacción que se produce entre la escuela-maestro-estudiante-sociedad con la finalidad de comprender a cabalidad y de manera profunda los diversos problemas que se generan como consecuencia de las relaciones que se producen entre los elementos precisados. En ella, se pueden realizar investigaciones sobre diversos temas de la vida educativa, que podrían ser desde el punto de vista de la macroetnografía: la diversidad cultural y el proceso educativo, la implementación de la educación intercultural bilingüe, el papel de los maestros en las instituciones educativas rurales, el tratamiento curricular; asimismo, a nivel de la microetnografía, se pueden investigar temas sobre la violencia escolar en el aula, las relaciones profesor(a)-alumno(a), interacciones entre varones y mujeres, la integración de niñas(os) con discapacidad en aulas comunes, equidad de género, entre otros. En otras palabras, todo el universo de interacciones que tienen lugar en la escuela puede ser objeto de investigación etnográfica.

También, se puede ocupar de temas vinculados a los procesos educativos como el currículo y la mediación del docente en su concreción curricular. La enseñanza puede ser abordada desde diferentes aspectos como los estilos de aprendizaje y estrategias didácticas, la cuestión del aprendizaje en escuelas bilingües, estilos cognitivos, aprendizaje cooperativo, etc.

Asimismo, Woods (1987) sugiere, a partir de la experiencia de etnógrafos educativos, la necesidad de realizar estudios en los siguientes temas:

Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen: como grupos fluidos, permanentes, de capacidad heterogénea, o escuelas públicas secundarias.

La socialización y las carreras de alumnos y maestros, con énfasis en la experiencia subjetiva de sus respectivas carreras antes que en índices objetivos; por ejemplo, respeto de los alumnos, se han prestado mucha atención a períodos transicionales clave, tales como los cambios de ciclo escolar a los 11 o 12 años, la alternativa en secundaria después de los catorce, el abandono de la escuela y la terminación de la escolaridad obligatoria. Se han manifestado interés en las biografías de los maestros, recursos personales que aportan a las situaciones y como se los formula y desarrolla.

Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las clasificaciones de alumnos (...)

Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro. (p. 25)

Por otro lado, Yuni y Urbano (2016), desde una postura reflexiva sobre el proceso educativo en las escuelas, precisan que se pueden realizar investigaciones desde dos categorías diferentes, a saber:

- a. **La escuela es vista como un instrumento para el mantenimiento o la reproducción de la cultura.** Desde esta perspectiva, la escuela se desempeña como agente transmisor de la cultura dominante, por lo que se aboca a transmitir una diversidad de valores, comportamientos y expectativas, buscando en las nuevas generaciones conservar la cultura y continuarla en su contenido. En consecuencia, a través de la etnografía, se puede dar a conocer lo que la escuela realmente enseña y dejar en claro el papel del docente como un elemento activo y transmisor de la cultura dominante.
- b. **La escuela como escenario de conflictos culturales.** Desde esta óptica, las aulas son consideradas como el lugar de los diversos conflictos culturales; en las que, a falta de una correcta interacción, se generan problemas en el proceso de aprendizaje. El conflicto cultural que se produce en el aula tiene consecuencias en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, en el proceso de comunicación y el cumplimiento de las asignaciones académicas en las aulas; generando, esta situación, en muchos casos, deserción escolar, principalmente en estudiantes que provienen de hogares marginales.

En este contexto, a través de la etnografía educativa, es posible dar a conocer los diversos conflictos culturales que se producen en el aula. En este escenario, se tiene la posibilidad de conocer la ruptura que se produce entre las creencias, valores y normas institucionales y los valores practicados por los niños o estudiantes en su entorno cercano o familiar.

7. Características de una investigación etnográfica educativa

- a. Diversos autores precisan los rasgos característicos de la etnografía educativa. En este caso, consideramos que esta investigación se caracteriza por:
- b. Observar el hecho en su ambiente natural.
- c. Ser cualitativa, puesto que la realidad cultural es eminentemente cualitativa.
- d. Ser flexible, porque posibilita que la teoría surja en base a los datos obtenidos en el proceso de investigación.
- e. Ser holística, debido a que la realidad cultural posee un significado relacionado al contexto global.
- f. Ser inferencial, puesto que analiza, interpreta y comprende una realidad cultural haciendo inferencias y deducciones.
- g. Generar las hipótesis en el proceso mismo de la investigación.
- h. Utilizar como técnica principal la observación participante, así como la entrevista a profundidad.
- i. Poseer diversas unidades de análisis y que estas podrían ser estudiantes, maestros, padres de familia, institución y comunidad educativa.

Determinar las categorías como base para el correspondiente análisis e interpretación de los resultados como producto de la investigación.

8. Requisitos para una investigación etnográfica educativa

Los requisitos para una etnográfica educativa, de acuerdo a Spindler y Spindler (1992), son los siguientes:

- La observación directa. Es obligación del investigador permanecer donde la acción tiene lugar; tratando, en lo posible, que su presencia modifique la acción.
- Establecerse y pasar el tiempo suficiente en el lugar en que se desarrollará la investigación.
- Poseer la mayor cantidad posible de información recopilada sobre el problema en investigación.
- Tener presente la naturaleza emergente de la investigación etnográfica. No es correcto que el etnógrafo inicie una investigación con hipótesis específicas determinadas a priori.

- Utilizar adecuadamente instrumentos de investigación etnográfica. La observación y la entrevista son la base del trabajo etnográfico.
- Tener presente el holismo selectivo y su contextualización durante el desarrollo de la etnografía educativa. Verbigracia, si se está investigando la identidad lingüística en el aula, sería necesario conocer el proceso comunicativo que se desarrolla en la escuela, la familia y la comunidad.

IV. Proceso De Investigación Etnográfica Educativa

La naturaleza de la etnografía hace imposible que el investigador pueda llevar adelante la “planificación” como un conjunto de etapas preestablecidas en las que se deben cumplir acciones de manera inquebrantable. Sin embargo, la imposibilidad de preestablecer acciones no significa que la etnografía adolezca de un diseño de investigación. Si bien es cierto que, a diferencia de investigaciones de corte cuantitativo, la investigación etnográfica no puede estar sujeta a un esquema rígido establecido con antelación.

De acuerdo a Hammersley y Atkinson (1994), la determinación de los diseños:

Ni elimina la necesidad de una preparación previa al trabajo de campo ni significa que el comportamiento del investigador en el campo haya de ser caótico, ajustándose meramente a los hechos, tomando en cada momento “la dirección que presenta menos resistencia”. En nuestra opinión, el diseño de la investigación debe de ser un proceso reflexivo en todas las etapas del desarrollo del proyecto. (p. 40)

En la investigación cualitativa, el término diseño presenta una acepción muy diferente al diseño cuantitativo. Así, para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): “En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que habrás de utilizar en el proceso de investigación” (p. 524). Es decir, el término “diseño” hace alusión al proceso integral de la investigación etnográfica en que se desarrolla la planificación, inserción en el campo, análisis de datos y la redacción del informe final.

Por lo anterior, la investigación etnográfica educativa presenta un proceso circular, razón por la que no es factible definir las etapas de manera lineal y a priori; sin embargo, es indispensable establecer el proceso de investigación de manera general; de tal forma que, en el proceso mismo de la investigación, se irá reformulando y construyendo.

Al respecto, Del Rincón (1997) considera que la investigación etnográfica se desarrolla en un proceso cíclico y en espiral; de tal manera que tanto los objetivos, así como los instrumentos puedan ser replanteados al culminar cada ciclo.

Asimismo, los informes se deben ir redactando con la finalidad que las personas participantes puedan examinarlos y validarlos a la vez. Este proceso posibilita generar nuevas interrogantes, recopilar datos y desarrollar un análisis continuo de la información.

En esa perspectiva, en la etnografía educativa, se observan diversas posturas o propuestas respecto al proceso que se debe seguir. Aguirre (1995) considera que la investigación etnográfica comprende los siguientes pasos:

a) Demarcación del campo

Elección de una comunidad, delimitada y observable

Redacción de un proyecto definido: objeto, lugar, tiempo, etc.

Redacción de un presupuesto y búsqueda de financiación

Aprobación del proyecto

b) Preparación y documentación

Documentación bibliográfica y de archivo

Fuentes orales

Preparación física y mental

Mentalización

c) Investigación

Llegada

Informantes

Registro de datos

Observación participante

d) Conclusión

Elaboración de la ruptura

Abandono del campo (p.6)

Para este autor, los cuatro momentos establecidos en el desarrollo de una investigación etnográfica tienen validez y son aplicables a los diversos estudios etnográficos, sean estos en una comunidad, escuela o empresa. Para él, al diseñar esta secuencia en cuatro momentos, lo que se ha hecho es ordenar de manera secuencial el proceso de la investigación etnográfica.

1. Fases del proceso de investigación etnográfica

En la propuesta que se presenta, la investigación educativa etnográfica, por aspectos didácticos, ha sido sistematizado en las siguientes fases:

Primera fase: Planificación

Información general

Título tentativo

Descripción del contexto

Delimitación espacial y temporal

Problema de investigación

Situación problemática

Formulación de problema de investigación

Formulación de objetivos

Referente teórico

Antecedentes de la investigación

Bases teóricas

Metodología

Tipo de investigación

Unidad de análisis

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Cronograma de actividades de trabajo de campo

Actividades

Programación por fechas

Segunda fase: Trabajo de campo

Acceso al campo

Determinación de informantes

Recopilación de datos.

Tercera fase: Análisis de datos

Reducción de la información

Presentación de los datos

Interpretación de los resultados.

Cuarta fase: Redacción del informe final

Introducción

I. Revisión de la literatura

II. Metodología

III. Análisis y resultados

IV. Discusión

Conclusiones

Recomendaciones

2. Propuesta de plan de investigación etnográfica

La propuesta que se presenta, si analizamos las fases sistematizadas anteriormente, corresponde a la fase de planificación. Probablemente, esta propuesta sea criticada por algunos al considerar que se está esquematizando la investigación etnográfica. Pensar de esa manera sería un craso error, puesto que estamos convencidos de la naturaleza flexible, cíclica y emergente de la etnografía. Se trata de ordenar la secuencia desde un punto de vista didáctico, respetando su naturaleza flexible. Esto debido a que, de acuerdo a Aguirre (1995):

En las etnografías, apenas se dice nada de cómo han sido realizadas y esto es inconveniente por dos razones principales: porque no se nos dan garantías de cómo se ha realizado el trabajo y porque no proporcionan esquemas de actuación para los nuevos etnógrafos. (p.6)

Toda investigación, sea esta cualitativa o cuantitativa, incluso tratándose de investigaciones con fines de grado, tienen la necesidad de presentar un plan o proyecto de investigación; puesto que permite tener una visión en su conjunto del proceso a seguir, es detallar paso a paso lo que se tendrá que hacer. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, tomando en cuenta lo planteado por McMillan y Schumacher (2007): “los proyectos de investigación cualitativa son tentativas y con un final abierto para que permitan un diseño emergente” (p. 601).

En este caso, la investigación etnográfica educacional no está al margen, requiere de un proceso sistematizado que oriente el desarrollo de la investigación; pero con la consideración que sea sumamente flexible, con alta capacidad para adecuarse a los vaivenes y las modificaciones que el etnógrafo introduce en el proceso de la investigación. Sabariego *et al.* (2009), con mucha precisión, puntualizan que es indispensable tener presente el carácter cíclico de la investigación etnográfica; puesto que, en la práctica, muchas de las acciones establecidas en las fases se volverán a atravesar durante el desarrollo de la investigación.

3. Primera fase: Planificación

En las líneas que preceden, se explica cada una de las partes que corresponden a la fase de planificación, con las que se cristaliza el proyecto de investigación etnográfica educativa, siendo estas las siguientes: información general, problema de investigación, referente teórico, metodología y cronograma de trabajo de campo.

3.1. Información general

Título tentativo. Al igual que en todas las investigaciones, “la primera actividad es la especificación del tema que interesa al investigador. En la etnografía, se habla de seleccionar el foco de estudio para referirse a la elección del tema o de la situación que le interesa describir” (Yuni y Urbano, 2016, p. 119). Determinado el tema a investigar, es indispensable, para la elaboración del proyecto de investiga-

ción, precisar el título tentativo del proyecto. Este, a decir de Guber (2013), debe reflejar su: “carácter analítico más que experiencial” (p. 61).

Descripción del contexto. La decisión de realizar la investigación en una determinada institución educativa o comunidad específica viene a ser otra de las acciones importantes que realiza el etnógrafo (Aguirre, 1995). Esta decisión se encuentra supeditada a diversos factores que podrían ser económicos, profesionales, institucionales o con fines de obtención de grado.

Definida la institución o comunidad en la que se desarrollará la investigación, es indispensable describir el contexto teniendo en cuenta los aspectos geográfico, histórico, político, social y cultural; toda vez que, siendo esta una investigación etnográfica, el conocimiento de estos aspectos contribuye a la mejor comprensión de la problemática investigada.

Delimitación espacial y temporal. En este punto, se exige precisar de manera exacta el lugar en que se desarrollará la investigación, indicando la institución educativa, distrito, provincia y región; asimismo, se exige señalar el tiempo en que se desarrollará, puntualizando fecha de inicio y término.

3.2. Problema de investigación

En la primera parte, refiriéndonos al título tentativo, precisamos que el punto de inicio de toda investigación era determinar el tema. Este planteamiento es corroborado por Woods (1987), cuando afirma que: “ante todo, es necesario, por supuesto, identificar el problema, el asunto o tema a estudiar” (p. 34). Estos problemas se podrían encontrar en el aula, en la institución o en la comunidad educativa. En esta fase, el investigador define el tema de su interés, que podría ser para apoyar una causa, contribuir a la solución de un problema o buscar la comprensión de una situación problemática.

Se trata, entonces, de identificar situaciones problemáticas, descubrir interpretaciones que cuestionan la versión oficial, la validez educativa, entre otros; pero como consecuencia de la inmersión en el contexto educativo, debido a que los problemas más intrigantes, para estos investigadores, son aquellos que descubren o identifican ellos mismos. No olvidar que, a decir de Rodríguez *et al.* (1999): “El contacto con cada nueva realidad le ayuda al investigador a mejorar su propia búsqueda de conflictos, dilemas, disidencias, innovaciones, en fin, modos de pensar y actuar que hasta entonces no le eran conocidos” (p. 103). Sin embargo, se debe tener presente que, una vez identificado el problema, no significa que este se encuentre totalmente definido y delimitado. Es en el proceso que irá adquiriendo ese carácter; mientras tanto, solo será un problema general.

Situación problemática

Identificado el problema, el etnógrafo, en este punto, debe ofrecer no una explicación parcial del problema, sino una comprensión integral del mismo; es decir, debe explicar en forma global la situación problemática que se pretende investigar. Para el logro de este objetivo, se recomienda explicar el problema ubicándolo en el contexto nacional, regional e institucional, precisando cómo es que se presenta el mismo.

Asimismo, en esta etapa, el investigador debe describir las razones profesionales, personales y teóricas que lo encaminan a realizar la investigación sobre el problema identificado. Por otro lado, debe precisar la factibilidad de la investigación y la relevancia teórica que presenta el problema materia de investigación (Yuni y Urbano, 2016).

Generalmente, la problemática elegida surge de la propia vivencia profesional; puesto que es el maestro quien mejor conoce la realidad educativa, debido a su permanencia y labor que en ella desarrollan. En este proceso, se fusionan la experiencia profesional en el aula y la institución educativa con la formación profesional adquirida y continua. Estos saberes se constituirán en la base que permitirá la correspondiente descripción y explicación de la realidad educativa que se pretende investigar.

Formulación de preguntas de investigación

La investigación siempre se inicia con la formulación de un problema o conjunto de problemas, denominado por Malinowski como “problemas preliminares” (Hammersley y Atkinson, 1994). Esta es una de las características distintivas de la investigación etnográfica. Al respecto, Martínez (2011), con mucho criterio, sostiene que:

Un investigador etnográfico experto se sentiría incómodo, y hasta ofendido, si le fijaran el problema específico que debe investigar, así como si le señalaran las técnicas que debe utilizar en el estudio. Ambas cosas, en una investigación etnográfica auténtica, deben emerger de la dinámica exploratoria que va realizando el investigador. (p. 45)

Esto debido a la naturaleza cíclica y emergente de la etnografía, lo cual posibilita que estos problemas preliminares se vayan reformulando en la medida que se vayan recopilando y analizando datos.

Hammersley y Atkinson (1994) coinciden con este planteamiento y precisan que las primeras acciones que se realizan para la obtención de información buscan convertir los problemas iniciales en una fuente que permita generar respuestas teóricas; sin embargo, en este proceso, muchos de los problemas preliminares son dejados de lado completamente o transformados.

Concordando con esta postura, Martínez (2011) considera que lo más pertinente en investigación de esta naturaleza es partir por formular problemas generales y no específicos; puesto que, en el proceso de la investigación, estos podrían ser reformulados o incrementados en base al surgimiento de nuevos problemas. Esta particularidad hace que los etnógrafos se sientan muy estimulados al desarrollar su trabajo, puesto que se encuentran altamente comprometidos al iniciar una investigación orientados solo por una idea general que de antemano será considerado como un problema relevante de investigación.

Así, esta investigación, a diferencia de otras, no solo no debe determinar el trabajo a desarrollar de manera cerrada; sino, además, no debe encuadrar la investigación en un esquema lacrado. Empero, requiere establecer los llamados “problemas preliminares”, así como establecer algunas estrategias fundamentales del proceso de investigación que acompañen la inserción al campo. Además, se debe tener presente, a decir de Ameigeiras, (2006), que: “La consideración de los «problemas preliminares» se encuentra relacionada asimismo con la determinación del «lugar», el cual, lejos de constituir un elemento más, constituye una instancia clave en donde la misma problemática en juego será objeto permanente de replanteos” (p. 123).

En la formulación del problema etnográfico, se sugiere tener en cuenta dos aspectos importantes:

1. La redacción de la formulación del problema, generalmente, se inicia con: ¿Por qué..? ¿Cómo es ...? ¿Qué...? ¿Cuáles...?
2. En una investigación etnográfica, la formulación del problema debe reflejar la necesidad de describir e interpretar el comportamiento cultural en el aula, la institución y la comunidad educativa.

Ejemplo de formulación de problemas en investigación etnográfica

Título del trabajo de investigación educativa etnográfica:

Desplazamiento del uso de la lengua quechua por la española en estudiantes de Educación Secundaria de la comunidad de Iquicha

¿Por qué los estudiantes de Educación Secundaria que tienen como lengua materna al quechua prefieren el uso de la lengua española en la comunidad de Iquicha?

¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria?

¿Dónde y en qué momento utilizan la lengua quechua y el castellano los estudiantes de Educación Secundaria?

¿Qué opinión tienen los estudiantes, docentes y padres de familia respecto al uso de la lengua quechua en la institución educativa de nivel secundario?

Formulación de objetivos

Los propósitos, componente denominado también como objetivo, hacen alusión a los logros o metas que se esperan alcanzar al término de la investigación; reflejan el “por qué” o el “para qué” se realiza la investigación. Estos propósitos u objetivos deben explicitar si son teóricos, descriptivos, políticos y prácticos, personales o se desarrollan por una demanda externa. Los objetivos teóricos aluden a la oportunidad para coadyuvar a la divulgación de una teoría; los descriptivos apuntan a la necesidad de desarrollar densas descripciones; los políticos y prácticos hacen alusión a la posibilidad de dar a conocer problemas que se presentan en el aula, en la institución o la comunidad educativa con la finalidad de contribuir en la solución del problema; dentro de los objetivos prácticos, se pueden ubicar estudios que pretenden evaluar programas que se aplicaron; por último, se tiene los objetivos personales o aquellos que se generaron por demanda institucional, de ser así, se deben detallar las características de cada uno de ellos (Mendizábal, 2006a).

Por otro lado, los objetivos que se pretenden alcanzar deben delimitarse a las dimensiones más precisas y concretas. En esta etapa inicial, es probable que los objetivos específicos se encuentren entremezclados; por lo que es imposible precisarlos a priori, estos se formularán en el proceso de la investigación. No se debe olvidar que estos objetivos, al igual que los problemas y la metodología, se caracterizan por ser transitorios; esto significa que pueden ser reformulados (Izcara, 2014).

La formulación de los objetivos es considerada como el aspecto crítico en toda investigación cualitativa, por lo que se requiere prestar la debida atención y redactarla en forma clara y haciendo uso de un lenguaje conciso. Creswell (1998) considera que se debe tener en cuenta tres elementos en su formulación:

1. La redacción se inicia mencionando el tipo de investigación. Esto permite un acercamiento para la determinación de la recolección, análisis y redacción del informe.
2. Se hace uso de verbos en infinitivo, precisando el tema y teniendo en cuenta el enfoque de investigación. Ejemplo: analizar (fenomenología), describir (etnografía, estudio de casos). En general, se debe hacer uso de verbos que comuniquen la intención investigativa: comprender, descubrir, entender, explorar, desentrañar, entre otros.
3. Se precisa la unidad de análisis y el lugar en el que se desarrollará la investigación.

Ejemplo de formulación de objetivos en investigación etnográfica

Título del trabajo de investigación educativa etnográfica:

Desplazamiento del uso de la lengua quechua por la española en estudiantes de Educación Secundaria de la comunidad de Iquicha

Objetivo general

Analizar el desplazamiento del uso de la lengua quechua por la lengua española en estudiantes de Educación Secundaria de la comunidad de Iquicha.

Objetivos específicos

- a) Identificar y describir los factores que generan el desplazamiento del uso de la lengua quechua por el español en estudiantes de Educación Secundaria de la comunidad de Iquicha.
- b) Identificar las demandas e intereses de los estudiantes, docentes y padres de familia sobre la lengua y la cultura quechua en estudiantes de Educación Secundaria de la comunidad de Iquicha.

3.3. Referente teórico

En la investigación etnográfica, el referente teórico se diferencia explícitamente del marco teórico; la denominación última, generalmente, es utilizada en la investigación cuantitativa, debido a que se sistematiza en base a teorías validadas que han sido estructuradas a través del proceso de operacionalización de variables, cuya finalidad es desarrollar el análisis desde esa única perspectiva, lo cual encaja en los conceptos preestablecidos. En cambio, con la denominación de “referente teórico”, se hace alusión al carácter emergente de las teorías; debido a que, en el proceso mismo de la investigación, se van reorientando y enriqueciendo para el análisis correspondiente.

El referente teórico en una investigación etnográfica, de acuerdo a Rodríguez et al. (1999), sigue:

Un proceso de recogida de datos para generar teorías a partir del que el analista a un tiempo recoge, codifica y analiza datos y decide qué nuevos datos debe recoger y dónde debe encontrarlos, en orden a desarrollar una teoría emergente. (p. 140)

Es decir, a medida que se recopilan datos, se generan nuevos problemas; estos, a su vez, generan la necesidad de nuevas teorías que permiten ir explicando el problema en investigación.

Con la finalidad de ir desarrollando el referente teórico, se sugiere revisar trabajos etnográficos, revistas, textos especializados, entre otros, referidos al tema de

estudio, que posibiliten responder a las necesidades teóricas para la comprensión de los problemas investigados. En la investigación etnográfica, en este punto, se sugiere abordar dos aspectos íntimamente relacionados: antecedentes y bases teóricas.

Antecedentes de la investigación

Algunos autores prefieren llamarlo estado del arte, al que Álvarez-Gayou (2009) prefieren denominarlo estado de conocimientos actuales y que: “significa que el investigador deberá conocer hasta donde sea posible, *todo* lo que se haya investigado y escrito seriamente sobre el problema y las preguntas” (p. 203).

En este punto, se describen los estudios referidos al problema con la finalidad de esclarecer el fenómeno que nos ocupa. Se debe tener presente el título, los autores, enfoques, métodos y las conclusiones a las que arribaron. Debemos dar mayor énfasis a trabajos de investigación cercanos a nuestra realidad: local, regional, nacional y latinoamericano, puesto que son ellos quienes comparten nuestra cultura. Al respecto, Yuni y Urbano (2005) consideran que la revisión de la información teórica y trabajos de investigación permiten la elaboración de una teoría provisoria, con la finalidad de estructurar un enfoque teórico que permite comprender las dimensiones y propiedades del problema o de la unidad de análisis que se viene investigando.

Bases teóricas

En este rubro, se construye la teoría o teorías que permiten analizar y comprender la situación problemática a investigar. Carr (1990) afirma que: “Los investigadores actuales son plenamente conscientes de la importancia de la ‘teoría’ en la investigación y emplean una amplia gama de perspectivas teóricas para guiar la realización de su trabajo” (p. 142). Sin embargo, se debe entender que esta base teórica es solo referencial, y no un marco teórico en el cual encaja nuestra investigación. Tiene la particularidad de ir estructurándose de acuerdo a la evolución de la investigación. La naturaleza de la etnografía educativa hace imposible desarrollar esta investigación en base a una teoría estructurada de antemano; puesto que, de ser así, se estaría imponiendo un conjunto de teorías para forzar la comprensión desde esa estructura teórica.

Asimismo, se debe tener presente a Mendizábal (2006), quien precisa que las bases teóricas no se encuentran ni se toman prestadas, son construidas por el investigador, puesto que permite:

- a) ubicar el estudio dentro de los debates de la comunidad científica, b) vincularlo con las tradiciones teóricas generales y específicas del tema, c) evaluar el tipo de aporte teórico que se realizará a través del estudio propuesto: expandir la teoría, enriquecerla o superarla creando nuevos conceptos, y por supuesto d) respaldar el resto de los componentes del diseño, especialmente, las preguntas de investigación. Tiene como función iluminar conceptualmente aspectos

relevantes de los datos o fenómenos sociales, y la dirección de sus posibles relaciones; que, de otro modo, podrían pasar inadvertidas o no ser comprendidas. Pero, al mismo tiempo, dado que es un contexto flexible, permite que surjan en forma inductiva e inesperada nuevos datos que puedan ser conceptualizados, ya sea para enriquecer o superar el contexto inicial. (p. 76)

Ampliando las ideas expuestas, Goetz y LeCompte (1998) puntualizan que “Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación, con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito” (p. 57). Es decir, las bases teóricas de la etnografía se construyen de manera transversal; en todas las fases de la investigación, no existe una fase exclusiva para su elaboración, emergen de acuerdo a las necesidades del trabajo de campo.

Formulación y/o generación de hipótesis de trabajo

En las investigaciones cualitativas, en la etnográfica en particular, la hipótesis cumple una función diferente a la que ejerce en la investigación cuantitativa. En una etnografía educativa, en escasas ocasiones, se formulan las hipótesis antes del ingreso al campo y desarrollar la recolección de la información. Más bien, durante el proceso de la etnografía, se van generando las hipótesis, en función y de acuerdo a las necesidades que emergen de la recopilación de la información.

Izcará (2014) considera que el etnógrafo, al desprenderse de las hipótesis determinadas a priori, se acerca al problema de investigación sin la camisa de fuerza en que se convierte iniciar el estudio con ideas preestablecidas. Razón por la que, al iniciar la investigación etnográfica, se debería omitir la formulación de hipótesis. En la misma línea de pensamiento, Martínez (2004) considera que las hipótesis previas limitan y restringen la observación; en consecuencia, obstaculizan la captación de hechos o fenómenos que pueda contener una información y significado valioso para la correspondiente interpretación.

Con mucho acierto, refiriéndose al carácter emergente de la hipótesis, Taylor y Bogdan (1994) sostienen:

Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los observadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos. (p. 32)

En contraste con otros tipos de investigación, en que las hipótesis se encuentran preestablecidas con antelación, en la etnografía educativa es sumamente flexible; de tal manera que las hipótesis, de ser necesario, emergen en el mismo proceso de la investigación y de acuerdo a la información recabada.

3.4. Metodología de la investigación

La metodología, entendida como la disciplina del conocimiento, es responsable de planificar de manera sistemática los diversos procedimientos y técnicas a seguir en el proceso de la investigación científica, con la finalidad de generar conocimientos. Álvarez-Gayou (2009) precisa que, con esta denominación, se hace referencia a la técnica utilizada en la obtención y elaboración de conocimientos. Puntualiza que, además, al hablar de técnica, se hace alusión a la variedad de medios utilizados en el proceso de investigación.

Por su parte, Izcarra (2014) considera que la metodología es la ilustración detallada de la estrategia seguida al abordar un problema de investigación; es la planificación que responde de manera adecuada y eficaz al logro de los propósitos. En suma, la metodología viene a ser los criterios que el investigador selecciona para diseñar el tipo de información a recabar, con la intención de responder a los problemas de investigación. En ella, se tendrá en cuenta las técnicas o métodos, la unidad de análisis y la unidad de estudio (Guber, 2013).

En este punto, de acuerdo a la naturaleza de la investigación, se presenta de manera “preliminar” el proceso investigativo al caracterizar y precisar de manera antelada el tipo, la unidad de análisis, las técnicas y el trabajo de campo que se desarrollará como parte de la estrategia metodológica a seguir.

Tipo de investigación

La etnografía, en sus inicios, se ocupó de estudios clásicos de grupos culturales conocidos como “primitivos”. Posteriormente, se desarrollaron investigaciones en grupos culturales endógenos; en estos últimos años, se ha extendido al campo de la educación, en el que han surgido diversas escuelas que, a su vez, han generado diversos tipos de investigación (Álvarez-Gayou, 2009). Desde esa perspectiva, se presentan los diversos tipos de investigación etnográfica.

Para Aguirre (2015), se distinguen dos tipos principales de investigación etnográfica:

a) La etnografía pasiva

Esta etnografía es desarrollada por el investigador con la observación participante al nativo y que pertenecen a la cultura del etnógrafo. Sin embargo, los nativos desconocen la existencia de este trabajo, por lo que ellos no han podido analizarlo y mucho menos evaluarlo.

b) La etnografía activa

Es una etnografía realizada a petición de alguien, por lo que se deduce que se presenta un diálogo entre el grupo cultural emic (perspectiva interna), que son los dueños del problema, y la respuesta del etnógrafo etic (punto de vista externo). Existen diversos tipos de etnografía activa:

De rescate. Es una investigación que se desarrolla ante el peligro inminente de desaparición de una cultura. Es desarrollada a solicitud de las autoridades, los supervivientes o interés del etnógrafo.

Por investigación académica. Etnografía desarrollada con el consentimiento de los investigados. Averigua una cultura de manera muy particular, por su importancia; al ser puesta en público, será validada o rechazada por los nativos u otros investigadores.

De resolución de problemas. Se desarrolla cuando un grupo cultural presenta una dificultad y recurre a un etnógrafo con experiencia para que resuelva el problema.

Por otro lado, Goetz y LeCompte (1998) consideran la existencia de cinco tipos de investigación:

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas.
3. Estudios de clases escolares abstraídas, como si fueran pequeñas sociedades.
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades.
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas por los estudios de los tipos 1, 2, 3 y 4; pueden referirse a individuos o a grupos. (p. 47)

En la bibliografía actualizada, se puede observar una variedad de clasificaciones sobre los tipos de etnografía que, de manera general, han mermado los niveles de ortodoxia que se observaban en la etnografía; que, a la vez, generaron cierto nivel de confusión. Sin embargo, los tipos expuestos permiten tener una claridad sobre la característica que presenta cada una de ellas e ir definiendo en cuál de ellas se enmarca la investigación etnográfica educativa que se pretende desarrollar.

Unidad de análisis

Denominada también como unidad de estudio, observación o de información. Está constituida por estudiantes, maestros, directivos, organizaciones, programas, comunidades, entre otros, que serán estudiados en el desarrollo de la investigación etnográfica.

Al respecto, Verd y Lozares (2016) manifiestan que: “la selección de unidades de información es equivalente a lo que en la investigación cuantitativa se denomina muestra” (p. 106). Término que proviene de la investigación cuantitativa que en muchos investigadores cualitativos ha terminado imponiéndose para referirse a las unidades de análisis. Asimismo, se debe distinguir la diferencia existente entre unidad de análisis y unidad de recolección. En el primer caso, se refiere al sujeto u objeto, que son estudiados sobre los diversos problemas materia de estudio. En el

segundo caso, hace alusión al medio utilizado para la recopilación de datos de la unidad de análisis (Mendizábal, 2006a).

Si bien es cierto que la etnografía educativa no se basa en la técnica muestral, es de importancia que la unidad de análisis que se determine sea representativa del aula, la institución educativa o comunidad educativa en general con que se trabajará. Esto posibilita que los resultados, incluso cuando no sean posibles de ser generalizados, sí muestran resultados válidos como producto de la investigación.

En este camino, a decir de Goetz y LeCompte (1998):

Todo investigador debe adoptar una serie de decisiones relacionadas con las siguientes preguntas: ¿Qué individuos, y cuántos, pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? Las respuestas dependen de las estrategias de selección y muestreo. La elección de una estrategia que designe, por ejemplo, a quién estudiar, es un proceso interactivo que se manifiesta especialmente en las fases iniciales de la investigación cualitativa o de campo. (p. 85)

La selección correcta de la unidad de análisis garantiza la obtención de la información requerida para el análisis y comprensión del significado y acciones que se llevan a cabo en una determinada realidad estudiada. Los informantes seleccionados para el desarrollo de la investigación se eligen debido a que estos cumplen los requisitos exigidos; que, en la misma institución o comunidad, no cumplen los demás miembros del grupo. En consecuencia, los etnógrafos se basan en las convenciones de una selección pragmática y teóricamente informada en lugar del muestreo probabilístico (Goetz y LeCompte, 1998, p. 37).

Al respecto, Rodríguez *et al.* (1999) precisan que, en contraposición al muestreo probabilístico, la investigación cualitativa utiliza como estrategia la selección deliberada e intencional. En este caso, la unidad de análisis no se determina al azar para completar la muestra estadísticamente establecida; por el contrario, se seleccionan uno a uno teniendo en cuenta los criterios o atributos determinados por el etnógrafo.

Características de la selección de la unidad de análisis

La selección de la unidad de análisis en la investigación etnográfica educativa se caracteriza por lo siguiente:

Es dinámica. La selección de informantes se desarrolla de manera ininterrumpida durante el proceso de investigación. Se recurre a diversas estrategias de acuerdo a la necesidad de la información requerida.

Es fásica. Debido a que la determinación de la unidad de análisis se presenta en más de una de las fases de la investigación.

Es secuencial. Se trata de un proceso que inicia con la elección del problema y se encuentra vinculada a ella durante el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta su naturaleza emergente de la etnografía (Rodríguez *et al.*, 1999).

De acuerdo a las características expuestas, se concluye en que la selección de la unidad de análisis no se encuentra supeditada a un esquema establecido con antelación, más bien es producto de las necesidades y requerimiento de la investigación; es decir, se van reformulando de manera continua, respondiendo a los propósitos del etnógrafo.

Descripción de técnicas e instrumentos

La técnica e instrumentos son aspectos en los que los etnógrafos suelen atribuirle una importancia vital; se trata de elementos que dispone el investigador para la recolección u obtención de los datos o la información requerida (Guber, 2013).

En concordancia con lo que se viene afirmando durante el desarrollo de esta propuesta, la etnografía educativa mantiene un principio fundamental, que cada uno de los pasos en las diferentes fases de la investigación se encuentran articulados sólidamente; en consecuencia, las técnicas e instrumentos que se proponen en el proyecto solo son preliminares y estos irán variando o complementándose de acuerdo a la necesidad y requerimiento del investigador y la evolución del problema que se investiga.

En la investigación etnográfica, las técnicas utilizadas con mayor frecuencia por los etnógrafos, de acuerdo a Martínez (2011), son las que se presentan a continuación:

La observación participativa y notas de campo; la entrevista con informadores clave; las grabaciones sonoras, el video y la fotografía; el análisis de documentos y artefactos; los cuestionarios abiertos; las escalas individualizadas y de rangos; las planillas de observación; las técnicas de diferencial semántico; las técnicas proyectivas. (p. 63)

En el trabajo de campo de la etnografía educativa, las técnicas clásicas más utilizadas son la observación y la entrevista, las que son descritas brevemente.

La observación participante

En la investigación etnográfica, la técnica de mayor uso es la observación participante. Esto requiere de los investigadores que, durante el proceso de recopilación de la información, permanezcan el mayor tiempo posible en la comunidad, aula o institución educativa o grupo humano; en él, comparte sus modos de vida, costumbres y usos, los que va registrándose de manera detallada en las notas de campo.

La observación participante refleja el cuestionamiento a la naturalización del mundo social; en contraposición, consolida el planteamiento de que el mundo

social se desarrolla a través de una interacción dinámica permanente; sustentando, con esta postura, que, mediante la observación participante, es posible desarrollar el conocimiento del mundo social.

Durante la observación, Martínez (2011) precisa que: “El investigador debe responder a las preguntas de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo” (p. 64). Estas interrogantes buscan identificar y registrar hechos más significativos, que servirán al etnógrafo en su posterior análisis e interpretación del problema que se investiga.

Durante este proceso, el observador debe contar con materiales auxiliares como grabadora, filmadora, cuaderno de campo, entre otros, con la finalidad de registrar de manera detallada y amplia la información observada; puesto que las anotaciones de campo, difícilmente, pueden llegar a ser muy pormenorizadas.

La entrevista

Es una técnica muy importante en la investigación etnográfica. A través de esta técnica, se recaba la información de manera directa de los participantes en la investigación, la que permite acceder a los significados de lo que creen, piensan, sienten sobre su realidad. Durante este proceso, el investigador debe evitar mostrar actitudes nerviosas, agresivas, ni formal en extremo, ni debe desvalorizar las respuestas, ni debe interrumpir; puesto que, con estas actitudes, no logrará obtener la información requerida de los participantes.

La entrevista en profundidad. Es denominada también como “entrevista etnográfica”, “entrevista enfocada” o “entrevista cualitativa”. Es entendida como el encuentro cara a cara entre el etnógrafo y el informante con el objetivo de obtener información que permita comprender sus experiencias y vida del informante, a partir de su propia versión y en igualdad de condiciones.

Para Ameigeiras (2006): “Constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales” (p. 129).

Por entrevista en profundidad, se entiende, en palabras de Taylor y Bogdan (1994), que los: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p. 101).

En suma, la entrevista en profundidad es una técnica que permite al etnógrafo educativo llegar a la esencia y sus orígenes del problema investigado, a través del diálogo entre el investigador y el informante. Esta técnica posibilita comprobar

inferencias. Más allá de la apariencia, busca descubrir las ideas subyacentes a través de la narración del entrevistado.

La entrevista grupal o entrevista de grupo focal. Es una técnica que consiste en llevar a cabo una discusión en grupo de 10 o 15 personas en base a preguntas previamente elaboradas sobre el tema de investigación. En esta, el investigador asume la función de moderador, quien formula preguntas a los miembros del grupo después de haber obtenido abundante información. La bondad que presenta esta técnica es que tiene la posibilidad de conocer la opinión de varias personas en tiempo relativamente corto; por el contrario, para muchos, puede ser un factor de inhibición para expresar lo que piensa en público.

Cronograma de trabajo de campo

En ella, se establecen los tiempos que se emplearán al desarrollar el trabajo etnográfico, detallando las acciones, responsables, recursos y cronograma de cada uno de ellos, utilizando el diagrama de Gantt.

ACTIVIDADES	CRONOGRAMA									
	MESES									
	A	M	J	J	A	S	O	N	D	

4. Segunda fase: Trabajo de campo

El trabajo de campo etnográfico, para Guber (2013): “comprende las dimensiones espacio-temporales y teórico-prácticas de las tareas mediante las cuales un investigador intenta obtener información de y sobre cierta población según determinados fundamentos académicos de conocimiento” (p. 139). Con esa finalidad, se desarrollan las diversas acciones como acceso al campo, determinación de informantes y recopilación de datos.

4.1. Acceso al campo

El principio ético para el inicio del trabajo de campo, en la investigación etnográfica, demanda que los estudiantes, maestros y comunidad educativa con los que se va a realizar la etnografía tengan conocimiento pleno de lo que se va hacer; por lo que se debe precisar de manera adecuada los propósitos, el objeto y el aporte de la etnografía. De ello depende el éxito o fracaso de la investigación.

Al respecto, Woods (1987) considera que:

La negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior

del interno, sino el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura. (p. 39)

En consecuencia, se requiere que el etnógrafo tenga que hacer algo por sí mismo para ser admitido en la cultura y la vida real de los estudiantes, maestros o comunidad educativa. Si el etnógrafo desea realmente ser parte de este proceso, es indispensable que posea una mentalidad abierta y flexible. Eso implica conocer algo de sus costumbres, lenguaje y creencias; de no ser así, tiene la imperiosa necesidad de saberlo para estar en igualdad de condiciones y poder comunicarse.

Para Aguirre (1995), la presencia del investigador altera la homogeneidad del grupo que va ser estudiado; por tanto, su presencia puede o no ser aceptada. En razón a ello, considera tener presente tres aspectos sumamente importantes:

a) La llegada

En la etnografía educativa, puede suceder que el equipo directivo de la institución educativa haya permitido el ingreso del investigador; pero esto no significa que sean aceptados fácilmente por los maestros de aula, quienes pueden ver al investigador como un intruso o informante de la patronal. O podría suceder a la inversa, que el etnógrafo pueda ser aceptado por los maestros y no por el equipo directivo.

En palabras de Aguirre (2015): “La entrada supone romper la membrana protectora social-cultural (homogeneidad cultural) que toda organización tiene y que le defiende del inmigrante exterior que quiere estudiar pero no integrarse en la comunidad” (p. 66). En consecuencia, durante el ingreso al campo, es indispensable que el etnógrafo, aparte de la actitud abierta y receptiva, tiene la tarea de familiarizarse con los estudiantes, maestros, directivos y el escenario. Se trata de avanzar lentamente y conquistar a las personas

b) Negociación del propio rol

Cuando un investigador hace su ingreso en el aula o institución educativa, se quiera o no, las personas de ese contexto generan una idea acerca del investigador, de la labor que va desempeñar. Así, para Aguirre (2015): “Esta imagen percibida será el soporte de toda relación que se haga con él por parte del grupo. ‘Caer bien’ o ser recibido con ‘actitudes paranoides’ puede determinar que una investigación se lleve a cabo o no” (p. 67).

En este caso, es recomendable que el investigador se adelante a que los demás construyan la imagen de él, pasando a construir su propia imagen; como una persona dialogante, respetuosa y sin posturas radicales que le permita hablar con todos como uno más de la institución. Asimismo, se debe tener cuidado en vestir, que preferentemente sea sencillo y acorde al contexto. Es importante mostrar interés por aprender durante su permanencia, valorando la riqueza que esta pueda tener.

c) **Establecimiento de rapport de confianza**

Como ya mencionamos anteriormente, el etnógrafo podría ser aceptado en una institución si es capaz de presentar una buena imagen; sin embargo, esto no es tan sencillo si es parte de un equipo de investigación, pues genera mucho recelo y suspicacia. En cambio, como persona individual, el etnógrafo construye otro rapport. Puesto que, de acuerdo a Aguirre (2015): “quieren encontrar en él una persona no engréida, afable, que escucha, un profesional a su servicio, con el cual la gente se sienta cómoda, que acepte las bromas, que dé imagen de una persona discreta y responsable, etc.” (p. 68).

Por otro lado, por aspectos éticos, es necesario que se cuente con un documento en que se precise el consentimiento informado por parte de las personas que esperamos obtener información, debido a que los resultados puedan ser publicados posteriormente.

Por su parte, Verd y Lozares (2016) consideran que, además del consentimiento informado, se debe tener en cuenta los siguientes principios éticos básicos:

Informar sobre los objetivos de la investigación; anonimizar personas e instituciones; evitar en todo momento los riesgos psicológicos y sociales de las personas informantes; respetar la intimidad y privacidad de las personas informantes, especialmente en relación con aquellos aspectos que no han sido expresamente acordados como parte de la información necesaria para la investigación; mantener la confidencialidad de la información y utilizarla únicamente para los objetivos acordados. (p. 143)

Es indispensable que las instituciones, en este caso las universidades, cuenten con el código de ética para el desarrollo de la investigación educativa. En ella, se deben especificar los aspectos que se presentan como un aporte importante de los autores expuestos.

4.2. Determinación de informantes

A lo largo del proceso de inmersión en el campo, se irán seleccionando de manera paulatina a los informantes, como parte de la unidad de análisis, y las situaciones que requieren ser analizadas, con mucho más detalle, de acuerdo a los propósitos establecidos.

En las investigaciones etnográficas, como refiere Guber (2013), se trabaja con: “un puñado de personas, no con la población total involucrada en el problema bajo estudio, de manera que las cuestiones relativas al ‘acotamiento de la muestra’ o ‘universo’ son tareas que el investigador debe justificar” (p. 203). Este punto es de mucha importancia en la investigación cualitativa; puesto que, a diferencia del enfoque cuantitativo, los informantes no se determinan probabilísticamente, estos son seleccionados de manera intencional; sin embargo, esta decisión debe estar

muy bien justificada; en este caso, el etnógrafo educativo debe explicar por qué tomó la decisión de confiar en ese grupo de personas y no en los otros; asimismo, debe demostrar que la información obtenida no es sesgada; por el contrario, es confiable.

En relación al punto tratado, Sabariego *et al.* (2009) puntualizan que la selección de los informantes: “se orienta por el principio de la pertinencia, es decir, la identificación de los informantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última” (p. 305). La particularidad de proceder de la investigación etnográfica en este asunto no solo requiere del investigador la capacidad para adaptarse a los diversos roles que desempeña en el campo, sino que debe poseer la capacidad de seleccionar “informantes claves” que le permitan lograr una comprensión profunda del problema investigado; son, pues, los protectores y soporte del etnógrafo en la dura jornada de registro de información.

4.3. Recopilación de información

En la etnografía educativa, la recopilación de información se caracteriza por ser dinámica y flexible; por lo que este proceso no se limita solo a un determinado momento, se encuentra supeditado al proceso cíclico que es propio de esta investigación.

Ameigeiras (2006) considera que, en los primeros momentos de recopilación de la información: “debe prevalecer una «mirada general y amplia». Se insiste en la importancia de desplegar una «atención flotante» a partir de la cual pasar a focalizar nuestra observación en sujetos, situaciones o procesos” (p. 127). Esto significa que, al iniciar este proceso, muchas de las informaciones obtenidas podrán ser consideradas importantes; sin embargo, solo una fracción de ellas pasará a constituirse en información relevante para la investigación. En consecuencia, se debe partir de la obtención de información general a lo más específico, de una visión global a una mucho más focalizada.

Lo expuesto permite deducir que la calidad de los resultados de la investigación se encuentra directamente relacionada con la calidad de la información recabada; por tanto, la recopilación de la información se constituye en un elemento clave en la calidad de la investigación, puesto que permite al etnógrafo realizar el análisis e interpretación de la información con mucha solvencia, que le permite lograr los propósitos trazados en la investigación.

Por otro lado, la complejidad y naturaleza de la etnografía permite el uso de una variedad de técnicas durante el proceso de la recopilación de los datos; pero, en la etnografía educativa, se recurre con mayor frecuencia al uso de dos técnicas fundamentales: observación participante y entrevista a profundidad, sin que esto signifique que sean las únicas.

Al respecto, Yuni y Urbano (2016) consideran que:

La observación participante genera descripciones de los acontecimientos basándose en el discurso propio del investigador (lo que corresponde con la perspectiva ETIC), las entrevistas proporcionan discurso ajeno, es decir producido por los sujetos de estudio (propio de la perspectiva EMIC). (p. 125)

5. Tercera fase: Análisis de datos

En este punto, se presentan los diversos pasos y procedimientos que se utilizan durante el desarrollo del análisis de los datos. Para Verd y Lozares (2016), el análisis de los datos cualitativos: “no es un procedimiento mecánico o puramente aritmético en los que, a veces, parecen convertirse los análisis cuantitativos, sino un acto donde el investigador o investigadora debe poner todo su afán interpretativo, contextualizador y teorizador” (p. 293). Precisamente, en concordancia con esta postura, buscando la comprensión profunda de los datos, se desarrollará este punto en tres partes muy importantes: reducción de la información, presentación de los datos e interpretación de los resultados.

6. Cuarta fase: Redacción del informe final

Consiste en la redacción del material a través del cual se difundirán los resultados obtenidos en el trabajo de campo. La estructura que debe presentar el informe final se encuentra supeditada a los diferentes esquemas que posee cada institución; sin embargo, a manera de sugerencia, se presenta el siguiente esquema:

- Introducción
- I. Revisión de la literatura
- II. Metodología
- III. Análisis y resultados
- IV. Discusión
- Conclusiones
- Recomendaciones

7. Referencia bibliográfica

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcobombo.
- Aguirre, A. (2015). *Metodología cualitativa etnográfica*. UDAFF.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ameigeiras, A. R. (2006). *El abordaje etnográfico en la investigación social*. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp.107-151)*. Gedisa.

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Balcazar, P., Gonzales-Arratia, N.I., Gurrola, G.M. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. U. A. del E. de México.
- Blández, J. (1996). *La investigación acción. Un reto para el profesorado*. INDE
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homosapiens.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Roca.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Alertes.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria.
- Creswell, J. (1998a). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Creswell, J. (1998b). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. EDIOUC.
- Denzin, N. (1979). *The research act in sociology*. Aldine.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Papiro.
- Dukes, S. (1984). Metodología fenomenológica en las ciencias humanas. *Revista de Religión y Salud*, 23 (3), 197-203. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Elliot, J. (2000a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliot, J. (2000b). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 2.ª ed. Morata.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. SIGRAF.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 7, n.º, 201-229. <https://doi.org/https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica*. Biblos.
- Guerrero-Castañeda, R., Prado, M. L., Kempfer, S. y Ojeda Vargas, M. G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2), 67–71. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015&lng=es&tlng=es.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R. Fernández, C. y B. L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.^a ed. Mc Graw Hill.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. PPU Ediciones.
- Izcarra, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planear la investigación acción*. Alertes.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (2011a). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez, M. (2011b). *La investigación etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez, M. (2015). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination*. Routledge.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. 5.^a ed. Pearson.
- Mendizábal, N. (2006a). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.65-105). Gedisa.
- Mendizábal, N. (2006b). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.65-105). Gedisa.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- O'Hanlon, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción*. Magisterio.
- Palacios-Ceña, D. y Corral, I. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería Intensiva*, 21(2), 68–73. <https://doi.org/doi:10.1016/j.enfi.2009.11.003>

- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Piñero, M. L., Rivera, M. E. y Esteban, E. R. (2019). *Proceder del investigador cualitativo*. FABRIRAY.
- Quispe, R. (2012). *Metodología de la investigación pedagógica*. UNSCH.
- Ramírez, J. A. y Moreno, M. G. (2016). Consideraciones metodológicas en el estudio de la formación para la investigación desde un marco interpretativo fenomenológico-hermenéutico. *Educación y Ciencia*, 5(46), 94–104. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/376/pdf_55
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Editores.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2.ª ed. Arte.
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Gráfico.
- Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). *Métodos de investigación cualitativa*. En R. Bizquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.293-328). La Muralla.
- Sokolowski, R. (2000). *Introducción a la fenomenología*. Cambridge University Press.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). *Cultural process and ethnography: An anthropological perspective*. En M.D. Le Compte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós..
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. A. Gráfico.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. S. A. Idea Books.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases métodos y técnicas*. Síntesis.
- Woods, P. (1987a). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

- Woods, P. (1987b). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woods, P. (1987c). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Brujas.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2016a). *Investigación etnográfica. Investigación acción*. Brujas.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2016b). *Investigación etnográfica. Investigación acción*. Brujas.
- Zich, M. y O. (1994). *Escuelas fenomenológicas y sus implicaciones en crítica de investigación cualitativa*. Publicaciones.

Libro electrónico disponible en
<http://fondoeditorial.unah.edu.pe/index.php/fonedi/catalog>
Publicado en el Perú / Published in Peru.



FONDO
EDITORIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HUANTA



ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES

Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad: Español y Literatura por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Magíster en Docencia Universitaria y Doctor en Ciencias de la Educación, ambos por la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Docente Asociado en el área de Investigación Educativa, Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho Perú. Calificado como investigador RENACYT. Es autor de diversos textos, entre ellos: Comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Metodología de la investigación pedagógica. Difusión de investigaciones de posgrado en tiempos de Covid-19 (Coordinador) Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos (Editor). Educación. Investigación en posgrado (Editor) y diversas publicaciones en revistas indizadas como producto de la investigación.

ISBN: 978-612-49204-5-5



9 786124 920455