DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

APUNTE DE CONSULTA PARA ASIGNATURA
INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

José Miguel Garrido M.
Prof. Escuela de Pedagogía – PUCV
jgarrido@ucv.cl

A lo largo de mi vida profesional en el campo educativo, he percibido la existencia de una preocupación permanente respecto a la necesidad de contar con un marco metodológico sólido y pertinente que permita realizar "verdadera" investigación educativa, para así diferenciarla de la elucubración o mera opinión intuitiva. Particularmente, he podido apreciar que esta atención adquiere aún más relevancia cuando se trata de indagaciones sustentadas en enfoques que se adhieren a la denominada tradición cualitativa.

Desde mis años de estudiante de pre-grado he sido testigo de la rivalidad, juicio y prejuicio respecto a la calidad y aporte de este tipo de investigación, sobre todo por alejarse de los presupuestos tradicionales del método científico, transformándosela en una especie de *"soft science*" (Denzin & Lincoln, 2005a), lo que muchas veces se debe a la propia ausencia de rigurosidad de quienes hacen investigación de tipo cualitativo (Morse, 2005), emergiendo un curioso silogismo entre calidad y método que ha llegado a abrumarme de tal manera, que en muchas ocasiones siento que el sentido de la investigación educativa prioriza la validación de una metodología antes que el aporte real de sus resultados al fenómeno o problemática estudiada.

Por esto he considerado que una primera meta, para el buen desarrollo de una investigación, debe ser situar el marco metodológico necesario para responder y enriquecer las preguntas e intereses que mueven la investigación.

Innegablemente, la selección de una determinada metodología no es un proceso que surge o se manifiesta de manera "natural" o "automática" del fenómeno estudiado, sino que es la resultante de un conjunto de reflexiones, posiciones y formas de mirar la realidad que porta quien investiga, "invitándole" a transitar por determinados itinerarios de indagación. Al respecto, vuelven a resultarme ilustrativos aquellos silogismos expuestos en mi *"Memoria de Aprendizaje Doctoral"*, en los cuales intente dilucidar el sentido ontológico sobre el que se origina la investigación, o sea, el sentido de relación que posee respecto de un "ver para creer" o de un "creer para ver".

Mi respuesta es que la investigación surge porque para quien investiga existe un tema de interés, algo que lo inquieta, que lo hace pensar y/o que le produce un problema, el cual en su matriz de origen refleja una manera de observar, comprender o explicar el mundo que le rodea. Esto implica que en la forma misma de plantear un problema, pregunta o hipótesis de investigación, se manifiesta la carga o perspectiva desde la cual el investigador mira la realidad y en la cual influyen aspectos históricos, sociales, culturales y de poder. De esta manera, resulta diferente preguntarme por la mejor estrategia para formar eficiente y eficazmente a los docentes para que se hagan cargo de un nuevo currículum, que preocuparme por las vivencias experimentadas por docentes de diferentes contextos socio-culturales durante su desempeño al gestionar un currículum.

Por esta razón, propongo comenzar con un análisis de los principios *(ver Tabla 1)* que surgen, desde las cuatro preguntas propuestas por Michael Crotty para orientar la investigación, y de los tres componentes de un marco para el diseño de investigación señalado por Creswell. A partir de ellos, sugiero los siguientes elementos o procesos sobre los que es posible orientar un diseño de investigación (Creswell, 2009; Crotty, 1998):

Tabla 1. Principios para el Diseño de Investigación

Tópicos a Responder (Crotty)	Componentes de un Diseño de Investigación (Creswell)
- *Marco epistemológico* o teoría de conocimiento que enmarca la perspectiva teórica. - *Perspectiva teórica* o postura filosófica que provee los criterios y la lógica de la metodología. - *Metodología* o estrategia del proceso investigativo que determina el uso de los métodos. - *Métodos* o procedimientos utilizados para la recolección y análisis de datos.	- *Visión Filosófica del Mundo* o set básico de creencias que guían la acción investigativa. - *Diseño y Estrategias de Investigación* o modelos que proveen la orientación y dirección del proceso a ser implementado durante la investigación. - *Métodos de Investigación* o las formas que se utilizarán para la recolección, análisis e interpretación de los datos propuestos para un estudio.

Fuente: Obtenido a partir de Crotty, 1998 y Creswell, 2009.

La relación que se propone realizar de ellas permite apreciar, en parte, la vinculación existente entre: (i)la selección y utilización de procedimientos concretos para poder ingresar e interactuar investigativamente en un espacio concreto de estudio (lo que correspondería fundamentalmente a las dimensiones de Metodología y Métodos), con (ii)el posicionamiento y marco de referencia que impulsa el pensamiento de quien decide investigar, y que, por tanto, responde a un problema o tema de interés que el fenómeno en cuestión ha gatillado en mí (dimensiones de Marco Epistemológico y Perspectiva Teórica):

Perspectiva Teórica: Explicitando una posición Epistemológica

Me resulta plausible afirmar que en su definición y sustrato fundante, una investigación que busca comprender la realidad educativa, asume la importancia y reconoce el valor de los sujetos como protagonistas de los contextos sociales y culturales a los que pertenecen, no sólo por su ubicación espacio-temporal en ellos, sino que además, porque desde una perspectiva antropobiológica, es el sujeto quien construye la realidad en una interacción retroactiva entre sujeto y cultura (Ramírez Goicoechea, 2005; Sperber, 2005).

Esto conlleva la imposibilidad de reconocer y comprender a uno sin el otro, lo que a su vez, implica situar a la experiencia subjetiva como fuente primaria desde la cual se comprende la realidad. Lo anterior, me permite afirmar que investigarlas supone considerar un escenario dinámico, recursivo y complejo que sienta sus bases en torno a tres principios que sintetizan esta posición epistemológica:

1. *Cada sujeto en su interacción con su contexto construye un conocimiento para desenvolverse en el mundo.*

2. *No se puede acceder al conocimiento humano sino es a través de los sujetos que lo poseen.*

3. *Conocer al sujeto permite reconocer las características del contexto socio-histórico-cultural en el que participa y viceversa.*

Aquí subyace mi visión sistémica e interrelacionada sobre la manera en que se configura el pensamiento humano, la que se aleja de una visión unidireccional, lineal y causal, para ubicarse más cerca de un enfoque estructural, dialéctico, gestáltico e interdisciplinario en el cual todo afecta a todo, lo que me implica aceptar que el camino que se debe seguir para comprender un fenómeno social no se limita al levantamiento de evidencias o pruebas de realizaciones fácticas, sino que debo considerar el contexto, sus relaciones, influencias y efectos que puede tener sobre las acciones y el pensamiento que lo impulsa (Martínez Miguélez, 2006):

> *"cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás".* (Martínez Miguélez, 2006:46)

Como consecuencia de esto, me siento partícipe de aquella mirada que atribuye al conocimiento su carácter situado y construido a partir de las experiencias que el sujeto vivencia a lo largo de su vida (Crotty, 1998), lo que comporta aproximarse a la realidad mediante la valoración de los fenómenos sociales como productos de una conjugación entre lo óntico y lo ontológico que configura la "esencia" o estructura de la experiencia vivida (Van Manen, 2003). Es esto lo que, a su vez, permite resituar el papel de los significados que la persona elabora durante las interacciones que dan forma a lo vivido (Giddens, 1997):

> *"the meanings it has produced by men in the course of their practical life, and as a consequence of their endeavours to understand or explain it for themselves". (Giddens, 1997:.79)*[1]

En consideración de lo anterior, un marco epistemológico posible de utilizar para el desarrollo de una investigación de este tipo, proviene de la perspectiva ***Socioconstructivista*** o ***Construccionismo Social***. A partir de esta, se estima que los fenómenos humanos se desarrollan en contextos sociales particulares mediante construcciones, o sea, conceptos o prácticas que son el resultado de una invención realizada en una sociedad específica cultural y temporalmente. De esta manera, un foco construccionista busca desvelar la forma mediante la cual las personas y los grupos de personas crean su imagen sobre la realidad, considerando que bajo esta óptica, todas las formas de conocimiento, incluyendo al sentido común o las creencias, son el resultado de las interacciones sociales y, por tanto, de una negociación construida socialmente (Luckmann, 1996). Me interesante ilustrar esto mediante la idea de una relación dialéctica entre la realidad objetiva y la subjetiva compuesta por un continuo de tres momentos: *externalización, objetivación e internalización*, los que presentan al sujeto de una manera secuencial mediante la internalización de la realidad, que es la propia interpretación de las manifestaciones subjetivas de otro expresada como un acontecimiento objetivo (Berger & Luckmann, 1996):

> *"Això no vol dir que necessàriament comprengui bé l'altre; fins i tot és possible que l'entengui i l'interpreti a l'inrevés (està riente en ple atac d'histeria, i jo m'ho agafo com una expressió d'alegría). Però fins i tot així la seva subjectivitat se'm fa objetctivament accessible i em resulta significativa, encara que no hi hagi congruècia entre els seus processos subjectius i els meus" (Berger & Luckmann, 1996:184)*[2].

Esta construcción surge, a su vez, de un proceso de negociación que se realiza a través de complejos procesos de interacción social resultantes de una historia, un lenguaje y la acción diaria producida en un espacio socio-cultural específico (Schwandt, 1994, , 1998), lo que conlleva que, además de construir la realidad en el seno de las interacciones con otros, éstas se realizan mediante artefactos de carácter cultural que facilitan:

> *"…la generación colectiva de significados de acuerdo a las convenciones de lenguaje y otros procesos sociales".* (Schwandt, 1998:240)

En la misma línea, Michael Crotty (1998) identifica tres supuestos que permiten caracterizar y dimensionar los alcances de esta perspectiva o visión de mundo: (i)los significados son construidos por los seres humanos de acuerdo a la forma en que ellos interpreta su interacción con el mundo, (ii)el sentido de lo que las personas hacen durante su interacción con el mundo está basado en una visión histórica y social del contexto al que se pertenece, y (iii)el surgimiento de los significados es siempre social, surgen de y a través de la interacción en un comunidad humana.

---

[1] *"Los significados son producidos por el hombre en el curso de su vida práctica, y como una consecuencia de sus esfuerzos para comprenderlos o explicarlos para sí mismo"*

[2] "Eso no quiere decir que comprenda necesariamente al otro; hasta es posible que le entienda e interprete al revés (está riendo en pleno ataque de histeria y yo lo veo como una expresión de alegría). Pero finalmente así y todo su subjetividad me resulta objetivamente accesible y me resulta significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos"

Bajo esta perspectiva, la validez de una "verdad" se aleja de su concepción como posibilidad cognoscente universal para situarla como resultado de la transacción o negociación llevada a cabo por los miembros al interior de una comunidad, lo que le da al construccionismo un carácter "antifundacional" de aproximación a la realidad (Guba & Lincoln, 2005):

> *"As one of us has argued, truth -and any agreement regarding what is valid knowledge- arises from the relationship between members of some stake-holding community (Lincoln, 1995). Agreements about truth may be the subject of community* ***negotiations*** *regarding what will be accepted as truth (although there are difficulties with that formulation as well; Guba & Lincoln, 1989). Or agreements may eventuate as the result of a* ***dialogue*** *that moves arguments about truth claims or validity past the warring camps of objectivity and relativity toward <<a communal test of validity through the argumentation of the participants in a discourse>>" (Guba & Lincoln, 2005:204)*[3]

Se hace patente así una superación de la dicotomía sujeto-objeto para proponer la existencia de una relación constitutiva mutua: la ***intersubjetividad***. La que se transforma en un elemento clave para situar el foco de atención en la ***intención*** y en la construcción de un conocimiento compartido y social de significados producido en el marco de fenómenos o procesos sociales, tal como lo propone Sandín Esteban:

> *"No cabe la famosa distinción de Descartes entre cuerpo y mente, entre cuerpo y mundo. La intencionalidad remite a una activa relación entre la conciencia del sujeto y el objeto de la conciencia del sujeto (Wright, 1993). La conciencia se dirige a un objeto; el objeto se perfila por la conciencia. En esta forma de pensamiento que nos introduce la intencionalidad, la dicotomía subjetivo/objetivo no se puede mantener. Sujeto y objeto, aunque pueden ser distinguidos, están siempre unidos" (Sandín Esteban, 2003:49).*

En el diseño de una investigación tributaria de esta visión, existe un cierto relativismo ontológico, que es parte del argumento utilizado por sus críticos (Jubés, Laso, & Ponce, 2001), producto de la existencia de múltiples realidades, una subjetividad epistemológica, una creación comprensiva del conocimiento y un sistema de procedimientos metodológicos de tipo naturalista (Denzin & Lincoln, 2002).

Congruente con este marco epistemológico, la perspectiva teórica o diseño de investigación que parece adecuarse de mejor manera a sus objetivos, proviene de la tradición de carácter interpretativa, inductiva y hermenéutica que pertenece a lo que genéricamente se denomina tradición cualitativa (Creswell, 1988; Crotty, 1998; Denzin & Lincoln, 2002, , 2005a; Flick, 2004; Sandín Esteban, 2003), la que se aboca a comprender los fenómenos estudiados, no sólo respecto del comportamiento evidente que las personas reflejan mediante realizaciones fácticas, sino que y con especial interés, desde el sustrato de la intencionalidad que subyace a la práctica, aquello que no siempre resulta evidente, observable o medible en las realizaciones objetivas, sino que requiere aproximación a los fines subjetivos y contextuales donde se originan.

---

[3] *"Como uno de nosotros ha argumentado, la verdad -y cualquier acuerdo con respecto a lo que es conocimiento válido- surge de la relación entre algunos miembros de una comunidad de intereses (Lincoln, 1995). Acuerdos acerca de la verdad pueden ser objeto de negociaciones en relación con la comunidad lo que va a ser aceptada como verdad (aunque haya dificultades con esa formulación, de Lincoln y Guba, 1989). O acuerdos pueden acabar como el resultado de un diálogo que se mueve sobre argumentos de verdad o validados más allá de los campos beligerantes de la objetividad y la relatividad hacia <<una prueba común de validez a través de la argumentación de los participantes en un discurso>>"*

En este tipo de diseño de investigación, se reconoce que el pensamiento y los actos de una persona responden a un proceso complejo de interacción que opera en un escenario natural, cuyo acceso e implicancia supone uno de los aspectos claves para revelar (conocer/comprender) al sujeto participante, ya que se asume que la investigación debe ser útil para:

> *"…la comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que explora problemas sociales o humanos. El investigador construye un cuadro holístico, complejo, analiza palabras, informes con información de informantes y conduce el estudio en un escenario natural"* (Creswell, 1988:15).

Lo anterior lleva a exponer un punto que me parece esencial y que esta referido a los alcances que posee la discusión respecto al papel del investigador como interpretador de lo observado o escuchado de parte de los miembros de un contexto. El debate proveniente de la antropología (Geertz, 1987; Harris, 1999), me coloca ante un eje conformado por lo Émico (fonémica), los significados que las cosas tienen efectivamente para quien las vivencia y lo Ético (fonética), el proceso mediante el cual el investigador interpreta y asigna atributos a los significados (Geertz, 1987; Pérez Serrano, 2004). Esto me resulta de suma importancia, ya que al propiciar el acercamiento a situaciones e interacciones dentro de un aula, un investigador/a se arroga la posibilidad de elucidar tal nivel de pensamiento, lo cual resulta imposible desde una posición como observante externo sustentado en mis propias aproximaciones, aprehensiones que son por cierto parte de las propias creencias. Esta preocupación, sin embargo, ya fue planteada por otros autores, quienes concluyen que esta imposibilidad no es más que la constatación de que la intepretación de primer nivel es sólo posible para quien vivencia los fenómenos y que siempre el investigador social termina realizando una interpretación de segundo e incluso tercer nivel:

> *"Nada es más necesario para comprender lo que es la interpretación antropológica y hasta qué puntos es interpretación que una comprensión exacta de lo que significa –y de lo que no significa- afirmar que nuestras formulaciones sobre sistemas simbólicos de otros pueblos deben orientarse en función del actor. Lo cual significa que las descripciones de la cultura de bereberes, judíos o franceses deban encararse atendiendo a los valores que imaginamos que beréberes, judíos o franceses asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede. Lo que no significa que tales descripciones sean ellas mismas beréberes, judías o francesas, es decir, parte de la realidad que están describiendo…son ellos mismos interpretaciones y por añadidura interpretaciones de segundo y tercer orden…" (Geertz, 1987:28).*

De esta manera se puede resumir que el diseño de investigación que valora lo subjetivo, lo emergente, flexible, sentido, comprensivo y centrado en la vivencia y situaciones experimentadas por las mismas personas que son protagonistas de la realidad escolar, se alinea con lo que se denomina tradición cualitativa, la que puede caracterizarse porque:

a. Permite utilizar múltiples miradas con las cuales el investigador realizada un montaje o "bricolaje" simultaneo de la información. (Denzin & Lincoln, 2005a)

b. Explora los problemas sociales o humanos a partir de metodologías que permiten obtener una construcción compleja, holística, basada en la voz de los propios informantes de la investigación. (Creswell, 1988)

c. Es flexible y emergente, lo que implica que el investigador construye un desarrollo investigativo en vivo mediante la exploración, participación y reelaboración del diseño de investigación. (Pérez Serrano, 2004)

d. Es una actividad sistemática que busca comprender en profundidad un fenómeno con el fin de tomar decisiones, transformarlo y desarrollar conocimiento. (Sandín Esteban, 2003)

e. Implica cuatro procesos cognitivos que debe realizar el investigador con el fin de propiciar buena investigación: Comprensión, Síntesis, Teoría y Recontextualización. (Morse, 2005)

f. Centra su estudio en la experiencia vivida buscando relevar, describir e interpretar los significados de los sujetos mediante procesos de intensa reflexión investigativa. (Van Manen, 2003)

g. Su objeto de estudio es la acción humana (significado que tiene para la persona) por oposición a la conducta humana (acto físico o reflejo de lo fáctico). (Medina Moya, 2005)

h. Se orienta al análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, tomando las expresiones y actividades que realizan las personas en sus contextos locales. (Flick, 2004)

i. Las acciones humanas están regidas por un sentido subjetivo que permite caracterizar aquellas por el significado que poseen para el sujeto. (J. Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006)

A pesar de los aspectos comunes que muchos autores describen al momento de caracterizar lo que significa la investigación en la tradición cualitativa, no resulta fácil encontrar una definición plenamente consensuada de lo que es este tipo de indagación. Más allá de los esfuerzos que algunos han realizado por sintetizar la diversidad de propuestas (Sandín Esteban, 2003), resulta una empresa inacabada, producto tal vez de su propia naturaleza emergente, flexible y evolutiva en el tiempo, la que no está exenta de reduccionismo y contradicciones en su propio seno (Guba & Lincoln, 2005; Staller, Block, & Horner, 2008).

2. Estrategia de Investigación: Seleccionando una Metodología

Tabla 2. Estrategias de Investigación Cualitativa

Estrategia Metodológica	Autor de Referencia	Caracterización
Investigación Biográfica-Narrativa	(Creswell, 1988, , 2009) (Sandín Esteban, 2003) (Denzin & Lincoln, 2005a) (Denzin, 1989) (Bertaux, 2005) (Goodson, 2004)	Reconstrucción de los significados que las personas crean a lo largo de sus experiencias de vida. Por ejemplo, permite indagar sobre: - Ciclos de vida profesional. - Impacto de fenómenos socio históricos en la construcción social.
Fenomenología	(Creswell, 1988, , 2009) (Sandín Esteban, 2003) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) (Van Manen, 2003)	Construcción de los significados de la experiencia vivida por un sujeto en su interacción social. Por ejemplo, permite indagar sobre: - Cómo vivencia un fenómeno una persona o grupo.
Teoría Fundamentada	(Glaser & Strauss, 1968) (Strauss & Corbin, 1998) (Creswell, 1988, , 2009) (Sandín Esteban, 2003) (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) (Morse, 2005) (Denzin & Lincoln, 2005a) (Medina Moya, 2005)	Relevamiento de categorías teóricas para interpretar situaciones o procesos a partir de los datos. Por ejemplo, permite indagar sobre: - La Elaboración de teoría a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales.
Etnografía	(Creswell, 1988, , 2009) (Sandín Esteban, 2003) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Morse, 2005) (Denzin & Lincoln, 2005a) (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) (Medina Moya, 2005)	Descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales. Por ejemplo, permite indagar sobre: - La comprensión de cómo funciona un contexto educativo y las prácticas que lo caracterizan.
Estudio de Casos	(Creswell, 1988, , 2009) (Cohen & Manion, 1990) (Sandín Esteban, 2003) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Denzin & Lincoln, 2005a) (Stake, 2005)	Examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de un caso de estudio. Por ejemplo, permite indagar sobre: - Descripciones densas de los rasgos de personas o programas de un determinado contexto.
Investigación Acción	(Cohen & Manion, 1990) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Sandín Esteban, 2003) (Denzin & Lincoln, 2005a)	Orientada a la práctica educativa, permite el mejoramiento profesional del desempeño a partir de la investigación de la propia práctica. Por ejemplo, permite

		indagar sobre: - Procesos de Innovación a partir de la reflexión en y sobre la acción docente. - La toma de decisiones.
Etnometodología	(Garfinkel, 2006) (Coulon, 2005) (Sandín Esteban, 2003) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Morse, 2005) (Medina Moya, 2005)	Se centra en los métodos usados por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Por ejemplo, permite indagar sobre: - El significado de las interacciones considerando las acciones que le dan forma.
Interaccionismo Simbólico	(Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Medina Moya, 2005) (Blumer, 1982).	Orientada al estudio de los significados que las personas asignan a los objetos. Entre sus principios están: El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. El significado de las cosas deriva o surge como consecuencia de la interacción social, o sea, con otros. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas con las que se encuentra.
Fenomenografía	(Sandín Esteban, 2003) (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) (Marton & Shirley, 1997) (Marton, 1988) (Marton & Shirley, 1997)	Indagación de las variaciones en las maneras de experimentar un fenómeno. Por ejemplo, permite indagar sobre: - Diferentes maneras de aprender, enseñar. - Diferentes maneras por la que las personas vivencian un fenómeno.
Investigación Evaluativa	(Sandín Esteban, 2003) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2003) (Cook & Reichardt, 1986)	Orientada a la práctica educativa, permite evaluar el impacto de procesos o programas de innovación. Por ejemplo, permite indagar sobre: - El impacto de programas de innovación educativa.

		- La toma de decisiones.
Etnociencia	(Morse, 2005)	Su foco es el estudio de la cultura y el papel que el ser humano cumple en ella (tributaria de la antropología). Por cultura se entiende un sistema de cogniciones compartidas donde el elemento esencial es el intelecto antes que el ambiente o la tecnología. Se interesa por saber cómo los miembros perciben la cultura. Utiliza como procedimiento de análisis el siguiente: – Descripción interna (emic) o interpretación que las personas hacen de la realidad a partir de la percepción. – Descripción externa (etic) o análisis de las normas sociales de la cultura desde donde surge la percepción del sujeto.

3. Métodos de Investigación: Las Entrevistas Cualitativas

El estudio de las entrevistas como método para recopilar información en indagaciones de tipo cualitativo, es una discusión intensa y extendida en la investigación metodológica (Angulo Rasco & Vásquez Recio, 2003; Coffey & Atkinson, 1996; Conrad & Schober, 2008; Flick, 2000; Fontana & Frey, 2005; Gaínza Veloso, 2006; Kvale, 1996; Loizos, 2000; Mann & Stewart, 2002; Millar, Crute, & Hargie, 1992; Poland, 2002; Sorsoli & Tolman, 2008; Valles, 2002), lo cual a mi parecer es el reflejo de lo habitual de su uso en la investigación cualitativa, lo que resulta coherente en consideración de sus propósitos y focos de atención: significados, experiencias, posicionamientos que surgen de la voz de las propias personas particípes en un contexto (Denzin & Lincoln, 2005a).

También debe tenerse en cuenta la visión de las entrevistas como un método posible de ser usado en múltiples acciones, escenarios y propósitos (Cohen & Manion, 1990; Van Manen, 2003), por lo que no puede vincularse *per se* a un diseño cualitativo ni como un medio principal de aproximación al campo de estudio. Al respecto, Cohen & Manion (1990) identifican tres posibles fines de las entrevistas: como el principal medio para recoger información, como medio para probar o explicar hipótesis o situaciones ya analizadas y como un complemento a la implementación de otros instrumentos.

Creswell (2009) argumenta que la entrevista es un recurso de investigación por el cual se opta cuando no existe posibilidad de lograr una observación directa de un fenómeno. Esta afirmación me parece importante de resaltar, considerando los alcances de mi investigación, cuya preocupación se centra en las creencias sobre el tema de las TIC en FID que manifiestan participantes, lo cual me parece necesario de intencionar indistintamente a si hacen uso de estas tecnologías o del lugar, tipología y/o profundidad de interacción con ellas.

De esta manera, la entrevista tiene un enorme valor como forma de aproximación a las creencias, ideas, intenciones, descripciones o reflexiones que las personas exponen en sus discursos orales. Lo cual se alinea con la caracterización propuesta por Miguel Valles (2002), respecto al sustento interactivo y reinterpretativo que siempre posee la entrevista:

> *"Las entrevistas de investigación no se consideran una experiencia de laboratorio, en el sentido de proporcionar al entrevistador y al entrevistado un aislamiento respecto a las normas propias de sus contextos socioculturales. Los procesos de comunicación e interacción social cuasi naturales en la vida cotidiana se simulan o se transforman en las entrevistas con el propósito de obtener información pertinente, de acuerdo con una demanda de estudio". (Valles, 2002:.46)*

A modo de sistematizar y caracterizar la diversidad de miradas sobre las entrevistas, a continuación se expone un resumen de lo expuesto por 7 autores:

Tabla 3. Caracterizaciones de las Entrevistas identificadas en la bibliografía

Cohen & Manion, 2002	Fontana & Frey, 2005	Gaínza Veloso, 2006	Angulo Rasco & Vásquez Recio, 2003	Creswell, 2009	Van Manen, 2003	Sorsolo, 2008
Instrumento central de información *Instrumentos para probar hipótesis*	*Múltiples Usos* *Surge de una Negociación y Acuerdo*	*Abertura-Cerradura* *Profundidad* *Relación Emic-Etic*	*Descriptivas* *Estructurales* *Contraste de Opinión*	*Uso por imposibilidad de observación directa* *Proveen*	*Múltiples Usos* *Narración sobre un Fenómeno*	*Diferentes Voces conviven en una entrevista*

Complemento a otros instrumentos *Transferencia – Transacción o Encuentro de Información*	*Qué busca la entrevista* *Cómo es realizada por el entrevistador*		*Sentimientos - Valoración* *Demográficas*	*información histórica* *Investigador Controla línea de preguntas*	*Comprender Experiencia*	

Revisando estas caracterizaciones, es posible establecer tres orientaciones sobre las cuales gira la discusión sobre la entrevista como método en investigación. Estas se definen de acuerdo al:

i. *Objetivo que se persigue o se espera lograr.*
ii. *Tipo de de información que la entrevista permite revelar.*
iii. *Procedimiento, forma y dificultad de aplicación.*

Las entrevistas cualitativas, de acuerdo a estas orientaciones, puede definirse como procesos de comunicación directa entre el investigador y el informante, destinados a comprender desde una optica natural sus perspectivas:

> *"…encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respectos de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras" (Bogdan & Taylor, 1986. Citado en Gaínza Veloso, 2006:223)*

Lo anterior implica la concepción de la entrevista como una instancia de diálogo y comunicación que es negociada de acuerdo a cada contexto, visualizando tanto lo que la gente hace como aquello que se vivencia:

> *"Increasingly, qualitative researchers are realizing that interviews are not neutral tools of data gathering but I ther active interactions between two (or more) people leading to negotiated, contextually based results. Thus, the focus of interviews is moving to encompass the hows of people's lives (the constructive work involved in producing order in everyday life) as well as the traditional whats (the activities of everyday life)".* (Fontana & Frey, 2005:698)[4]

A partir de este tipo de entrevistas, resulta posible desde reunir material narrativo sobre un determinado fenómeno hasta entablar conversaciones que permiten comprender experiencias (Van Manen, 2003). La conjunción de ambos aspectos, conlleva una combinación del decir y el hacer, que es definido por Vallés como *"el decir del hacer"*, lo que resulta fundamental para fundamentarla como una buena opción para mi foco de interés, ya que valida la posibilidad cierta de asignar un valor de credibilidad a la interpretación emergente de lo declarado por los informantes:

[4] *"Cada vez más, los investigadores cualitativos se están dando cuenta de que las entrevistas no son herramientas neutrales de recopilación de datos, sino que existe una interacción activa entre dos (o más) personas que guían a un resultado basado en resultados contextualmente negociados. Así, el foco de las entrevistas se está moviendo abarcando los cómo de la vida de las personas (la labor constructiva que implica la producción de un orden en la vida diaria), como también el tradicional qué (las actividades de la vida cotidiana)".*

> *"las entrevistas cualitativas se hallarían a caballo entre el campo de la conducta (el orden del hacer) y el orden de lo lingüístico (el orden del decir). Un lugar fronterizo, donde se produce la combinación de los elementos anteriores ('algo así como el decir del hacer'), de gran interés para la investigación social"* (Vallés, 2002:55).

Es posible establecer algunos peligros o aspectos críticos al uso de entrevistas cualitativas, las que se relacionan fundamentalmente con el proceso de análisis e interpretación de sus significados. Esto se pueden producir ante la posibilidad de caer en una especulación o exageración interpretativa ante la ausencia de evidencia sólida (saturación de datos), así como el hecho de que la entrevista como instrumento gobierne o guíe la pregunta de investigación y no al revés (Van Manen, 2003). Cohen & Manion (2002) aportan a esto la existencia de tres concepciones de entrevistas: aquella que busca la transferencia pura de Información; aquella que reconoce la existencia de una transacción que inevitablemente tiene polarización que debe reconocerse y controlarse; y la idea de encuentro que comparten los rasgos de la vida diaria.

Esta preocupación por el proceso de análisis e interpretación de la información relevada por las entrevistas, me parece un punto esencial de considerar dada la posibilidad de elaborar conclusiones especulativas. A esto se une el planteamiento respecto a la existencia de una polifonía o múltiples voces que están presentes en una entrevista, lo que implica que cada sujeto ***"ES"*** en su discurso. Esto entra en retroacción con el papel asumido por quien entrevista e interpreta, en su rol de gestor, la epifanía o manifestación que parece surgir de la evidencia y que es, en sí mismo, un acto creativo (Fontana & Frey, 2005).

En la misma línea, Sorsoli (2008) propone la existencia de diferentes estructuras del yo que se manifiestan en las entrevistas emitidas por una misma persona: diferentes voces que conviven en su interior y que requieren de un análisis que permita identificar y caracterizar diferentes capas y cambios sucedidos. Es lo que denomina "*The Listening Guide",* basada en una interacción entre teoría-datos y los diferentes momentos por los que son comunicados los contenidos.

Las modalidades, entendidas aquí como técnicas de aplicación de entrevistas cualitativas, dependen de decisiones respecto a la gestión de entrevistas (Creswell, 2009), pudiendo identificar varias formas de conducirlas. La siguiente tabla es un intento por resumir las diferentes clasificaciones encontradas en la bibliografía:

Tabla 4: Tipología de Entrevistas identificadas en la bibliografía

Cohen & Manion, 2002	Fontana & Frey, 2005	Gaínza Veloso, 2006	Vásquez Recio & Angulo Rasco, 2003	Creswell, 2009
- *Estructurada* - *No Estructurada* - *No Directiva* - *Dirigida*	- *Grupo Focal* - *Lluvia de Ideas* - *Nominal* - *Natural*	- *Conversacional Informal* - *Basada en un Guión* - *Estandarizada Abierta*	- *No Estructurada (En profundidad)* - *Semiestructurada* - *Altamente Estructurada* - *Grupal*	- *No estructurada (abierta)* - *Semiestructurada* - *Foco Grupal* - *Diferentes Modalidades (cara a cara; e-mail, grupal)*

De las cinco modalidades diferentes de este tipo de entrevista, destaco el uso de las ***entrevistas semiestructuradas de tipo estandarizadas*** (Flick, 2004) cuyo foco central es la reconstrucción de teorías subjetivas, lo que:

> *"incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él (entrevistado) puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con el apoyo de ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí diferentes tipos de preguntas".* (Flick, 2004:95)

A partir de estas consideraciones, se propone el siguiente ejemplo:

1. Tema de Investigación:
Las diferentes creencias que poseen estudiantes y docentes de FID sobre el papel de las TIC.

2. Diseño de Entrevista:

Propósito de la Entrevista: Relevar las opiniones que tienen los entrevistados respecto del rol, influencia y expectativas que cumplen las tecnologías de información y comunicación en la formación actual de los estudiantes de pedagogía y en el desempeño profesional de los docentes en ejercicio, mediante la recopilación de datos verbales mediante una entrevista semiestructurada.

Tópico 1.- Opiniones del Entrevistado respecto a su comprensión y posicionamiento acerca de la cultura y sociedad actual. Relevar información respecto a lo que el entrevistado identifica como características y aspectos claves (críticos) de la sociedad contemporánea. Se propone presentar al entrevistado un texto breve que incluya conceptos tales como: Cultura Global, Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento, Sociedad Postmoderna para facilitar el posicionamiento del foco de interés abordado.

Tópico 2.- Prácticas Habituales realizadas con TIC. Invitar al entrevistado a compartir su relato respecto a lo que realiza de manera habitual con el uso de TIC, con énfasis en la descripción y valoración de estos usos en prácticas estructuradas: p.e. actividades de estudio, de docencia o de investigación.

Tópico 3.- Creencias sobre las Oportunidades y problemas para el uso de las TICs en FID. Se espera que el entrevistado identifique y argumente los aportes y perjuicios que implica en su opinión incorporar TICs en el proceso de Formación Inicial Docente y la relación de esto con el ejercicio profesional docente en los establecimientos educacionales.

Tópico 4.- Representaciones que posee respecto al papel de las TIC en la conformación de un ciudadano educado y el rol de la Escuela. Indagar respecto de lo que el entrevistado construye como imagen (juicio-expectativa) del rol de las TIC en la formación de las nuevas generaciones y en el desempeño de la institución escolar como espacio formativo.

3. Diseño de Instrumento:

TOPICO 1.

Texto Base1.-
"Al analizar los diferentes referentes que dan forma a nuestra sociedad actual, parecieran surgir aspectos claramente compartidos por todos los investigadores y pensadores: estamos en una Cultura en transición desde la Modernidad hacia una nueva Cultura Postmoderna, la cual aún no está plenamente definida, pero cuyos rasgos más propios se asocian con una cultura dimensionada a escala humana, con una sociedad con niveles crecientes de interconexión y comunicación entre las personas e instituciones. En este sentido las denominadas tecnologías de información y comunicación (TICs) poseen una posición omnipresente en nuestras labores y tareas, ***ya nada parece poder realizarse sin ellas****. Este mismo influjo se reitera en el campo educativo, las TIC tienden a modelar nuevas formas de entender la*

Educación, determinan roles y competencias que influyen decididamente en la interacción docente-estudiante, si nada puede hacerse sin TIC en nuestra sociedad, ***las TIC no deben estar fuera de las labores educativas.*** La pregunta es cómo o de qué forma se incorporan. Tal vez una pista para diseñar esto, sea el sustrato del discurso que nos entregan organismos internacionales (p.e.UNESCO, OECD) o agencias públicas chilenas (MINEDUC): ***el fin de la educación es formar ciudadanos para poder competir mejor en una sociedad global, cambiante, altamente especializada y competitiva.*** *Si tuviéramos que caracterizar de alguna manera esta realidad, tres son los conceptos que podríamos utilizar: Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento o Sociedad en Red".*

Preguntas gatilladoras:
¿Qué opiniones te produce el texto leído?, a partir de esto, explorar con las preguntas:
1. ¿Podría señalar al menos tres características que permiten diferenciar la sociedad actual de otras épocas sociales?
2. ¿Podría indicar al menos tres propósitos claves de lo que es ser Profesor/a en nuestra sociedad actual?
3. ¿En su opinión, cuál es la misión de la Formación Inicial de Docentes en la actual sociedad?

TOPICO 2.

Preguntas gatilladoras:
1. Reláteme en qué y para qué labores utilizó TICs durante la última semana de estudio o trabajo.
2. ¿Puede señalarme cinco labores académicas (profesionales) y de Tiempo Libre en las que utiliza TICs?
3. ¿Qué tipos de aprendizajes considera Usted que ha desarrollado con el uso de TIC?

TÓPICO 3.

Preguntas gatilladoras Estudiantes:
1. *De acuerdo a tu expectativa, ¿de qué manera debería manifestarse la incorporación de TIC que hacen tus profesores en las asignaturas de tu carrera?*
2. *Háblame de al menos tres razones por las cuales tú crees que las TIC no son usadas por tus profesores y compañeros durante el desarrollo de tus cursos.*
3. *Indícame al menos tres razones por las cuales te parece necesario saber cómo incorporar habitualmente las TIC para tus futuras labores profesionales como profesor/a en una escuela o liceo.*

Preguntas gatilladoras Docentes:
1. *De acuerdo a su experiencia, qué objetivos o metas formativas deberían guiar el uso de las TIC en las asignaturas que componen la malla de su carrera, por ejemplo la que imparte actualmente.*
2. *Hábleme de al menos tres razones por las cuales las TIC no son usadas en los cursos que componen la malla de su carrera.*
3. *Indíqueme al menos tres razones por las cuales es necesario que un profesor incorpore TIC en su labor habitual en su desempeño en el sistema escolar*

TÓPICO 4.

Texto Base 2.
"Las TICs permiten construir nuevos ambientes de aprendizaje en los cuales los roles cambian, enseñando los docentes de manera más horizontal y aprendiendo los alumnos de manera más autónoma, más motivados y entretenidos"

Preguntas gatilladoras:
1. *En su opinión, ¿qué o cómo aportan las TIC al aprendizaje y formación de la nueva generación de aprendices?*
2. *¿De que manera las TIC influyen en lo que los docentes deciden al momento de mediar aprendizajes?.*

El proceso de confirmación y mejoramiento de la entrevista semiestructurada a utilizar, se transformó en un ejercicio muy iluminativo sobre las dificultades y requerimientos de rigurosidad de toda investigación cualitativa. Considerando que este tipo de investigación no

puede ni debe realizarse solo, ya que resultan imprescindibles los intercambios, reflexiones y razonamientos colaborativos, con el fin de minimizar el sesgo propio de mi propia visión. La posibilidad de poner en discusión productos concretos y necesarios para continuar con otras personas, se transforma en una interesante posibilidad de apreciar la propia capacidad para argumentar y sustentar posiciones, dejándose sorprender por las evidencias e intencionando una apertura permanente para mejorar la investigación.

Muestreo Intencionado de Sujetos-Tipo

Evidentemente, la determinación del número de participantes no es el resultado de una decisión aleatoria o antojadiza, sino que es el resultado de un tipo de diseño que intencionadamente busca responder a ciertas condiciones. Al respecto Miles & Huberman (1994, citado en Cresswell, 2009) identifican 4 aspectos que deben considerarse en la discusión por la que se busca despejar esta situación: el *Campo de Estudio*, el tipo de *Actor involucrado*, el *Evento* que se espera estudiar y el *Proceso* que se ha diseñado para el estudio.

Esta caracterización cualitativa inductiva es la que permite bosquejar el alcance de la muestra de participantes que deben considerarse. Tal como lo señala Cresswell (2009) por sus propósitos, problema y base desde la cual se inspira una pregunta de investigación de este tipo, la definición de participantes no debe seguir el criterio de la investigación cuantitativa. A partir de esto, es necesario identicar los diferentes tipos de muestreo posibles de realizar. Lo encontrado en mi revisión bibliográfica (Flick, 2004; J. Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006) me ha permitido sistematizar lo siguiente:

Tabla 6. Tipología de Muestreos de Participantes en Investigación

Tipo de Muestreo	Diseño de Investigación	Característica
Estadístico	Empírico-Analítico (Cuantitativo)	Se busca una representatividad de la población que permita generalizar sus datos. De aqui derivan variados subtipos de muestreos.
Teórico	Hermenéutico-Inductivo (Cualitativo)	Se integran y amplian los participantes de manera gradual de acuerdo a los avances y hallazgos de la investigación.
Sujetos Voluntarios		Se buscan personas que perteneciendo a un contexto determinado están dispuestas a participar como informantes o protagonistas de la indagación.
Sujetos Expertos		Se busca información de personas idóneas a los objetivos temáticos que impulsan la investigación.
Sujetos Tipo		Se busca la riqueza, profundidad y calidad de la información.

Si bien es cierto, toda clasificación termina siendo una reducción de la realidad, y en la práctica se producen mezclas y matices a cada una de estas definiciones, por ejemplo, búsqueda de Sujetos-Voluntarios que cumplan la característica de ser tambien Sujetos-Tipo, para los efectos de precisar un intencionalidad investigativa, es bueno utilizar esta clasificación como orientación de un muestreo.