



MÉTODOS

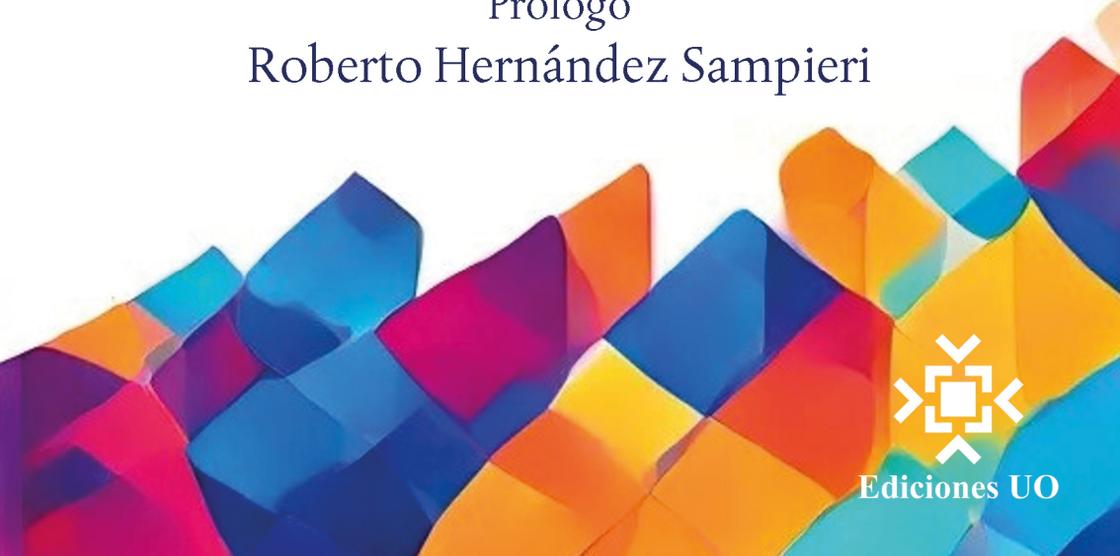
de investigación cualitativa

Dr. C. Angel Deroncele Acosta
Compilador

Prólogo
Roberto Hernández Sampieri



Ediciones UO



MÉTODOS

de investigación cualitativa

MÉTODOS

de investigación cualitativa

Dr. C. Angel Deroncele Acosta
Compilador

Prólogo
Roberto Hernández Sampieri



Ediciones UO

Edición y composición: MSc. Lidia de las Mercedes Ferrer Tellez
Diseño de cubierta: Dr. C. Angel Deroncele Acosta

© 978-959-207-774-4, 2024

© Sobre la presente edición: Angel Deroncele Acosta
Ediciones UO, 2024

ISBN: 978-959-207-774-4

Ediciones UO

Ave. Patricio Lumumba No. 507, e/ Ave. de Las Américas y Calle 1ra,
Reparto Jiménez. Consejo Popular José Martí Norte.

Santiago de Cuba, Cuba. CP: 90500

Telf.: +53 22644453

e-mail: jdp.ediciones@uo.edu.cu
edicionesuo@gmail.com

Este texto se publica bajo licencia Creative Commons Atribucion-NoComercial-NoDerivadas (CC-BY-NC-ND 4.0). Se permite la reproducción parcial o total de este libro, su tratamiento informático, su transmisión por cualquier forma o medio (electrónico, mecánico, por fotocopia u otros) siempre que se indique la fuente cuando sea usado en publicaciones o difusión por cualquier medio.

Se prohíbe la reproducción de la cubierta de este libro con fines comerciales sin el consentimiento escrito de los dueños del derecho de autor. Puede ser exhibida por terceros si se declaran los créditos correspondientes.

El sello editorial Ediciones UO no se responsabiliza por el contenido de los trabajos, los autores son responsables de la información presentada.

ISBN: 978-959-207-774-4



9

789592 077744

ÍNDICE

Prólogo. Roberto Hernández-Sampieri/	6
Ciencia cualitativa. Angel Deroncele-Acosta/	8
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. Orlando Fernández-Aquino, Ronal Garnelo-Escobar y Violeta Gonzales-Agama/	23
TEORÍA FUNDAMENTADA. Félix Fernando Goñi-Cruz, Miriam Encarnación Velázquez-Tejeda y Hernán Gerardo Flores-Valdiviezo/	41
ESTUDIO DE CASOS. Angel Deroncele-Acosta/	75
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. Angel Deroncele-Acosta/	99
INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA BASADA EN LA COMUNIDAD. Frank Huamaní-Paliza/	135
FENOMENOLOGÍA. José Gregorio Brito-Garcías/	153
ETNOGRAFÍA. Fernando Alexis Nolazco-Labajos/	168
FENOMENOGRAFÍA. Omar Bellido-Valdiviezo/	179
NETNOGRAFÍA. Madeleine Lourdes Palacios-Núñez/	202
ETNOMETODOLOGÍA. Marybel Esther Mollo-Flores/	214
ANÁLISIS DEL DISCURSO. María de los Ángeles Sánchez-Trujillo y Marianella Alicia Suárez-Pizzarello/	227
HISTORIA DE VIDA. Hernán Rueda-Garcés/	246
INVESTIGACIÓN NARRATIVA. Willy Saavedra-Villacrez y Delia Mercedes Vargas- Vásquez/	258
INVESTIGACIÓN FEMINISTA. Karla Mavel Bolo-Romero/	274
ETNOCIENCIAS. Ramiro Gross-Tur/	285
Epílogo. Marco Raúl Mejía-Jiménez/	308
Fronteras entre lo cualitativo y lo cuantitativo: Enfoque holístico epistémico. Angel Deroncele-Acosta/	311

PRÓLOGO

Roberto Hernández-Sampieri

Autor de libros de metodología de la investigación.

Docente e investigador de la Universidad de Celaya y la Universidad de Guanajuato,
México

Después de varios siglos en los cuales los seres humanos hemos venido haciendo ciencia, tratando de conocer a profundidad y aprehender el universo que nos rodea, hemos llegado a concebir, desarrollar e implementar tres enfoques o aproximaciones metodológicas, las cuales mi colega la Dra. Christian Paulina Mendoza Torres y un servidor, denominamos “rutas”, porque son precisamente esto: “caminos para llegar a algo...”; en este caso, generar conocimiento sobre una enorme diversidad de fenómenos o problemas de investigación”: la cuantitativa, la cualitativa y la mixta.

Desde nuestro humilde punto de vista, ninguna de las tres es superior a las demás. Todas son valiosas y han realizado aportaciones significativas y muy trascendentes a la producción del conocimiento en las diferentes ciencias. Cada una tiene múltiples bondades y hoy en día no se puede prescindir de alguna de ellas.

Durante el siglo pasado, algunos metodólogos e investigadores pretendieron confrontarlas, lo cual resultó estéril, pues, aunque sí provienen de... o se encuentran asociadas con diferentes paradigmas o visiones epistemológicas e incluso sustentan diferentes definiciones de la realidad, son más los lazos que las unen que aquellos que las separan: las tres rutas parten de la definición de un problema de investigación, observan y evalúan fenómenos, establecen suposiciones y generan teoría y nuevos planteamientos.

El enfoque o ruta cualitativa ha demostrado su valía y se centra en el análisis de narrativas de diferentes clases: verbales u orales, escritas (documentales), visuales (como una fotografía o una pintura), físicas o artefactuales (objetos que poseen un significado) y audiovisuales (los videos, por ejemplo). Asimismo, esta aproximación tiene características que han sido señaladas por diversos autores, entre las cuales podemos destacar las siguientes: 1. inductiva, transita de instancias particulares a generales, del hecho y el significado a la teoría; 2. mantiene una perspectiva holística, la realidad y los participantes son considerados como un “todo” y en este también se agrega el propio investigador; 3. naturalista, los participantes y los objetos de la indagación son estudiados en sus propios ambientes; 4. sensible y sensitiva ante quienes participan en el estudio en cuestión; 5. inclusiva, todas las visiones, perspectivas y “voces” son

igualmente importantes; 6. flexible, ya que parte de una idea y planteamiento inicial pero conforme se desarrolla el estudio se adapta a las circunstancias y al entorno regularmente cambiante y de acuerdo con la evolución de los hechos; 7. interpretativa, pretendiendo encontrar sentido a los fenómenos, experiencias y hechos en función de los significados que las personas les otorgan; y 8. cercana a los participantes de la investigación.

El enfoque cualitativo se puede utilizar en cualquier ciencia, no es exclusiva (como algunos pensaron en el pasado) de las ciencias humanas. Tiene aplicaciones en las distintas ingenierías (y las ciencias naturales), las ciencias de la salud y sociales. Hoy podemos encontrar ejemplos de estudios cualitativos en una enorme diversidad de revistas científicas.

La investigación cualitativa abarca una gran variedad de diseños, abordajes y marcos interpretativos, es una especie de parteaguas para una enorme riqueza de “lentes metodológicos”. Y pocos textos contemplan tal multiplicidad. Esta es la primera (de muchas) de las características positivas de esta excelente obra: *Métodos de investigación cualitativa*, ya que aborda desde diseños “clásicos” como el fenomenológico y el etnográfico con distintas vertientes (fenomenología tradicional, fenomenografía, etnografía y etnometodología), hasta diseños consolidados como la teoría fundamentada, la investigación narrativa, la indagación desde una visión feminista y el análisis del discurso, y diseños más novedosos como la netnografía; también incluye desde perspectivas sociales amplias como la investigación acción participativa y comunitaria hasta perspectivas personales como el estudio de caso cualitativo, la historia de vida y la sistematización de experiencias.

Esta obra, además de lo comentado en el párrafo anterior, es de los pocos libros sobre la investigación cualitativa disponibles en español, por lo que su publicación resulta sumamente pertinente.

Métodos de investigación cualitativa, es un texto actual y trascendente que nos ofrece las valiosas aportaciones de colegas investigadores y académicos con gran experiencia en el quehacer científico, todos comprometidos con la verdad, el conocimiento y el desarrollo social.

Cada capítulo constituye una inmersión en esta ruta tan importante de la metodología de la investigación. Todos valen mucho la pena, se disfrutan enormemente si te interesa la ciencia, la investigación aplicada y la indagación dinámica.

¡Es una obra que debe celebrarse pues resulta altamente significativa, conveniente y oportuna! Tiene un gran mérito y debemos felicitar a cada uno de los autores por su dedicación y resultados. Por ello, estimado lector, es una lectura que ciertamente recomiendo y que no puede faltar en tu biblioteca como estudiante o profesor universitario.

¡Bienvenido a *Métodos de investigación cualitativa*!

CIENCIA CUALITATIVA

Angel Deroncele-Acosta

Líder del Proyecto de Competencia Epistémica del Investigador
Docente investigador de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

GRACIAS... agradezco a cada uno de los autores de este libro, pues aunque yo soy el compilador, esta obra es fruto de un arduo trabajo en equipo, enfrentando retos juntos, comprometidos con nuestros estudiantes y colegas que necesiten reflexionar y desarrollar investigación cualitativa.

Este libro recoge en el Prólogo y el Epílogo, el pensar y el sentir de dos grandes investigadores latinoamericanos, Roberto Hernández Sampieri y Marco Raúl Mejía J., dos excepcionales profesionales de nuestra región, con un legado notable y perenne, mis conversaciones con ellos me siguen demostrando que la grandeza del alma y la trascendencia humana, están ancladas en seres humanos de pensamiento auténtico y vocación altruista.

Agradezco a la Red de Estudios sobre Educación (REED), que ha sido el hogar del Proyecto Internacional titulado “*Competencia Epistémica del Investigador*”, desde que nació mágica aquella tarde del 2017 en la Universidad Autónoma de Baja California, con el objetivo de co-construir rutas para investigar y para la enseñanza-aprendizaje de la investigación; y este libro se suma a estos resultados.

Este libro está compuesto por 15 capítulos; cada uno está dedicado a un método de investigación cualitativa, e internamente cada capítulo cuenta con siete secciones (1.- *Introducción*, 2.- *Marco teórico*, 3.- *Procedimientos*, 4.- *Consideraciones éticas*, 5.- *Limitaciones*, 6.- *Conclusiones*, 7.- *Referencias*). Consideramos que la sección de Procedimientos tiene un alto valor metodológico y didáctico, al ofrecer varias rutas que permiten pasar de la comprensión a la aplicación del método.

Los métodos que abordamos en este libro, aunque son quizás los más utilizados, no son los únicos, tampoco son métodos exclusivos de la metodología cualitativa, incluso ofrecemos varios análisis de como varios de estos métodos son utilizados desde rutas cuantitativas, pero el objetivo del libro coloca su énfasis en las potencialidades de estos métodos (conocidos también como diseños) para la investigación cualitativa. La ruta cualitativa de la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) requiere de una investigación constructiva-interpretativa, ya que el examen de la subjetividad humana requiere una integración ética, rigurosa, y coherente entre **teoría, epistemología y método** (González-Rey y Mitjans-Martínez, 2021). Al respecto Deanna Kuhn, de la Universidad de Columbia, New York, Estados Unidos, enfatiza en la importancia de desarrollar un pensamiento científico (Kuhn, 1993) y entendemos que ello es

esencial para lograr investigaciones cualitativas rigurosas (Gutland, 2023). Esta integración es crucial para abordar la complejidad de las experiencias humanas y las dinámicas sociales en su contexto natural, ofreciendo interpretaciones profundas y matizadas que van más allá de los datos superficiales.

En este libro abordamos métodos de investigación cualitativa sólidos para proporcionar rutas claras y estructuradas que permiten a los investigadores capturar la riqueza de las perspectivas individuales y colectivas, facilitando una comprensión más holística y auténtica de los fenómenos estudiados. Esta coherencia metodológica asegura que las investigaciones sean rigurosas y reproducibles, incrementando su validez y relevancia en el campo científico, y logrando una **ciencia cualitativa crítica** (Cannella, 2016), señalando como momentos transformadores en la investigación cualitativa: el **método**, la teoría y la reflexión (Cohenmiller, 2023).

En la base epistemológica de nuestra propuesta se encuentran la teoría holístico-configuracional (Fuentes-González *et al.*, 2007), holismo fundamental (Sher & Bo, 2019), teoría de la contribución teórica (Corley & Gioia, 2011), disrupción teórica (Rosenbaum & Russell-Bennett, 2019), investigación constructiva-interpretativa (González-Rey & Mitjans-Martínez, 2021), ciencia de la ciencia (Fortunato, 2018), metodología de la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), filosofía de la ciencia (Ponterotto, 2005), ciencia cualitativa crítica (Cannella, 2016) y teoría de la competencia epistémica del investigador (Deroncele, 2020).

Este libro centra su atención en la importancia de continuar fortaleciendo la ciencia cualitativa. El autor Joel Michell de la Universidad de Sydney, Australia, señala que el imperativo cuantitativo es la opinión de que en ciencia, cuando no se puede medir, no se sabe realmente de qué se está hablando, pero cuando se puede, sí, y, por tanto, los métodos de investigación cualitativa no tienen cabida en ciencias sociales como la Psicología (Michell, 2003). Por suerte, la psicología como ciencia y profesión apuesta cada vez más por los métodos de investigación cualitativa; los psicólogos conocemos de muchas cosas difíciles de cuantificar, pero tan reales como la vida misma.

Por ejemplo:

- **Emociones:** Aunque podemos medir ciertos aspectos fisiológicos asociados con las emociones, la experiencia subjetiva de una emoción es difícil de cuantificar con precisión.
- **Relaciones Interpersonales:** La calidad y profundidad de las relaciones humanas, como la amistad o el amor, no se pueden medir solo con números.
- **Significado Personal:** El sentido de propósito o significado que una persona encuentra en su vida es altamente individual y no puede ser reducido a una métrica cuantitativa.

- **Experiencias Culturales:** Las experiencias y valores culturales que influyen en la identidad y comportamiento de una persona son complejos y no fácilmente medibles.
- **Creatividad:** La creatividad y la originalidad en el pensamiento y la expresión artística son cualidades que escapan a una medición cuantitativa directa.

Por lo anterior, los métodos de investigación cualitativa son cruciales, pues permiten explorar y comprender la profundidad y complejidad de las experiencias humanas. Estos métodos proporcionan una visión rica y matizada de los fenómenos psicológicos que no pueden ser capturados adecuadamente por las métricas cuantitativas. A través de estos métodos los investigadores pueden acceder a las perspectivas y significados que los individuos atribuyen a sus experiencias, ofreciendo así una comprensión más holística y significativa del comportamiento humano y los procesos mentales, y ofreciendo incluso la apertura de modificar y reajustar la investigación científica.

Aunque se ha tomado de ejemplo el caso de la psicología, para ejemplificar de manera concreta aspectos difíciles de cuantificar, queremos resaltar que los métodos de investigación cualitativa no se limitan exclusivamente a psicología, ni siquiera se limita solo a las ciencias sociales, aunque es en este campo donde han sido más tradicionalmente empleados y desarrollados. Estos métodos también son relevantes y aplicables en otras ciencias, incluidas las ciencias naturales, la medicina, la ingeniería, y las ciencias de la salud, entre otras. En estas disciplinas fuera de las ciencias sociales, la investigación cualitativa se utiliza para explorar aspectos humanos, contextuales, y experienciales que no pueden ser capturados adecuadamente mediante métodos cuantitativos.

¿MÉTODO O DISEÑO?

Ambas denominaciones son válidas y útiles. Esta fue una de las interrogantes constantes en los debates del equipo de investigación que co-construyó esta obra. Ciertamente en la literatura científica hemos encontrado que ambas denominaciones son utilizadas; y para nosotros ambas denominaciones son válidas, incluso, en ocasiones se utilizan como una especie de "sinónimos conceptuales" o "términos equivalentes", tal como se puede evidenciar en esta cita textual:

Los principales tipos de **diseños** de investigación cualitativa son la investigación narrativa, la investigación fenomenológica, la investigación de teoría fundamentada, la investigación etnográfica, la investigación histórica y la investigación de estudios de caso. La mayor fortaleza del enfoque de investigación cualitativa reside en la riqueza y profundidad de la exploración y descripción (...) estos **métodos** se consideran la forma más humanista y centrada en la

persona de descubrir y destapar los pensamientos y acciones de los seres humanos (Renjith *et al.*, 2021, p. 1).

La literatura científica reconoce ambas denominaciones, por una parte los que denominan como **diseño cualitativo** (Mill *et al.*, 2010; Macdonnell, 2011; Årestedt *et al.*, 2015; Fortune & Hymel, 2015; Moser & Korstjens, 2018; Paganini *et al.*, 2024; Lund *et al.*, 2024). Reconociéndose “como diseño cualitativo a la fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, fenomenografía, teoría crítica, análisis interpretativo o feminista, estudio de casos, estudios narrativos e Investigación Acción, pero no limitándose a estos” (Tanywe *et al.*, 2016, p. 136).

Creemos relevante destacar que varios autores señalan “diseños cualitativos tradicionales, como el estudio de casos, la etnografía, la teoría fundamentada o la fenomenología” (Percy *et al.*, 2015, p. 76), considerando que “la etnografía, la fenomenología y la teoría fundamentada representan los “tres grandes” diseños cualitativos” (Korstjens & Moser, 2017, p. 274).

Por otra parte, varios autores acuñan la denominación de **método cualitativo**, para referirse a historia de vida (Hagemaster, 1992), estudio de casos (Bitekline, 2008), teoría fundamentada, etnografía y fenomenología (Jamali, 2018), investigación acción participación (Blair & Minkler, 2009), teoría fundamentada, etnometodología, historia de vida (de Souza Minayo, 2010), etnociencia (Graffigna *et al.*, 2011; Elvianasti *et al.*, 2023), fenomenografía (Schröder *et al.*, 2006; Larsson & Holmström, 2007), netnografía (Tavakoli & Wijesinghe, 2019), investigación narrativa (Avdi & Georgaca, 2007; Hall, 2011), análisis del discurso (Van Dijk, 2016) investigación feminista (Webb, 1993; England, 1994; Wilkinson, 1999), investigación participación basada en la comunidad ((Mulvaney-Day *et al.*, 2006; Cook, 2008; Clark & Ventres, 2016), sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2006; Cubillos-Vega *et al.*, 2022).

Para nosotros ambas son válidas, sin embargo, especialmente por su valor didáctico, **asumimos la denominación de MÉTODO**, considerando que *el método es un sistema de procedimientos que orienta la práctica investigativa* (Fuentes-González *et al.*, 2007; Matos y Cruz, 2011; Swedberg, 2021), indica el CÓMO proceder. Y este es precisamente uno de los valores agregados del libro, que ofrece no solo el QUÉ es cada método, sino que además hace especial énfasis en el CÓMO, a partir de sistemas de procedimientos (pasos, momentos, fases, etapas, estrategias, rutas, etc.) de cada uno.

Un interesante estudio que se hace la pregunta **¿qué es un método?** clasifica el método como medio para alcanzar una meta; el método como metodología; el método científico; el método como artesanía; y el método heurístico (Swedberg, 2021).

Este autor llamado Richard Swedberg, del Departamento de Sociología, Universidad de Cornell, Ithaca, NY, Estados Unidos, nos proporciona varios puntos esenciales que nos permiten entender qué es un método y para qué sirve.

Estos puntos se señalan a continuación:

- El método es un conjunto de procedimientos estandarizados (Abbott 2004, citado en Swedberg, 2021).
- El término método designa todo procedimiento que aplica un orden racional o una pauta sistemática a objetos diversos (Cohen, 1933, citado en Swedberg, 2021).
- La teoría no es independiente del método, y los métodos no son solo “herramientas ateóricas” (Swedberg, 2021).
- Un método es lo que te permite pensar analíticamente y encontrar una solución.
- Necesitamos un método si queremos investigar la verdad de las cosas (Descartes, 1628, citado en Swedberg, 2021).
- Los métodos necesitan teoría, así como la teoría necesita métodos.
- El método se estructura a partir de detalles teóricos, técnicos y prácticos.

Teniendo en cuenta que el método es un sistema de procedimientos que orienta la práctica investigativa, es importante declarar que en la literatura científica, este sistema de procedimientos suele denominarse de distintas maneras: pasos, directrices, rutas, guía, etapas, fases, instrucciones, secuencia, proceso, protocolo, pautas, directrices, itinerario, camino, plan, estrategia, algoritmo, mecanismo, esquema, modelo, sistema, flujo de trabajo, recorrido.

Antes de finalizar esta sección queremos enfatizar en Janice M. Morse de la Universidad de Alberta en Canadá, quien plantea que “cada método es completo en sí mismo” (Morse, 2009, p. 1523). En el contexto de la investigación cualitativa, ello significa que cada uno de los métodos enumerados en este libro tiene un conjunto de características y procedimientos que permiten explorar y comprender fenómenos sociales y humanos de manera integral dentro de su propio enfoque. Aquí hay una breve descripción de cómo cada método puede ser considerado completo en sí mismo (ver tabla 1).

Tabla 1. Métodos de investigación cualitativa

No.	Método	Descripción
1.	Sistematización de experiencias (<i>systematization of experience</i>)	Analiza y documenta experiencias prácticas y proyectos para extraer aprendizajes y generar conocimientos aplicables en contextos similares.
2.	Teoría fundamentada (<i>grounded theory</i>)	Desarrolla teorías basadas en datos recogidos directamente del campo de estudio, permitiendo la creación de marcos teóricos que emergen de la realidad investigada.
3.	Estudio de casos (<i>case studies</i>)	Permite un análisis profundo y detallado de un caso particular (una persona, grupo, evento, etc.) proporcionando un entendimiento exhaustivo del contexto y las complejidades del caso específico.

4.	Investigación acción participativa (<i>participatory action research</i>)	Involucra activamente a los participantes en el proceso de investigación con el objetivo de generar conocimiento y promover el cambio social a través de la colaboración y la acción.
5.	Investigación participativa basada en la comunidad (<i>community-based participatory research</i>)	Involucra a los miembros de la comunidad en todas las fases de la investigación, promoviendo el empoderamiento y la relevancia del conocimiento generado.
6.	Fenomenología (<i>phenomenology</i>)	Se centra en las experiencias subjetivas y vivencias de los individuos, buscando entender la esencia de los fenómenos a través de la descripción detallada de estas experiencias.
7.	Etnografía (<i>ethnography</i>)	Proporciona una comprensión profunda de culturas y comunidades a través de la inmersión prolongada del investigador en el entorno estudiado, recogiendo datos mediante observaciones y entrevistas detalladas.
8.	Fenomenografía (<i>phenomenography</i>)	Investiga las diferentes maneras en que las personas perciben, experimentan y entienden ciertos fenómenos, identificando variaciones en sus experiencias.
9.	Netnografía (<i>netnography</i>)	Adapta los métodos etnográficos al estudio de comunidades y culturas en línea, analizando interacciones y comportamientos en entornos digitales.
10.	Etnometodología (<i>ethnomethodology</i>)	Estudia cómo las personas producen y entienden el orden social en sus interacciones cotidianas, enfocándose en los métodos y prácticas que utilizan en la vida diaria.
11.	Análisis de discurso (<i>discourse analysis, speech analysis</i>)	Estudia cómo se usa el lenguaje en contextos específicos para construir significados, identidades y relaciones sociales.
12.	Historia de vida (<i>life history</i>)	Examina la vida de un individuo en profundidad, recogiendo y analizando relatos detallados de sus experiencias a lo largo del tiempo para entender su desarrollo y contexto.
13.	Investigación narrativa (<i>narrative research</i>)	Se centra en las historias y narrativas personales, utilizando relatos de vida y experiencias contadas por los participantes para comprender sus perspectivas y significados.
14.	Investigación feminista (<i>feminist research</i>)	Aborda las experiencias y problemas desde una perspectiva de género, enfocándose en la equidad y la justicia social, y frecuentemente involucrando metodologías participativas y críticas.
15.	Etnociencia (<i>ethnoscience</i>)	Examina los sistemas de conocimiento y clasificación de las culturas desde su propio punto de vista, explorando cómo los miembros de una cultura entienden y organizan su mundo.

Cada capítulo de este libro está dedicado a un método específico, respondiendo a dos preguntas clave: ¿qué es el método y cómo se aplica cada método? Al abordar estas preguntas, el libro no solo proporciona una comprensión teórica detallada de cada método, sino que también ofrece guías prácticas sobre su implementación en investigaciones reales, lo cual permite a los estudiantes, docentes e investigadores tomar decisiones informadas en su investigación. Esto incluye descripciones de los principios fundamentales, las etapas del proceso, las

técnicas de recolección y análisis de datos, y ejemplos de estudios donde se ha aplicado el método de manera efectiva.

Al explicar qué es cada método, los capítulos introducen a los lectores en los fundamentos teóricos, los orígenes históricos, y el contexto académico en el que se desarrolló cada enfoque. Se destacan las características distintivas y los objetivos que cada método pretende alcanzar, permitiendo al lector entender la esencia y las ventajas de cada metodología. En cuanto a la aplicación de cada método, los capítulos detallan los pasos prácticos necesarios para llevar a cabo una investigación utilizando su enfoque específico proporcionando modelos y estrategias que los investigadores pueden adaptar a sus propios proyectos.

Esta estructura permitirá a los lectores tomar decisiones informadas sobre qué método es más adecuado para sus propias investigaciones, basándose en una comprensión clara de las fortalezas y limitaciones de cada enfoque. Al conocer tanto la teoría como la práctica de cada método, los investigadores podrán seleccionar y aplicar las metodologías que mejor se alineen con sus preguntas de investigación, objetivos y contextos específicos.

MÉTODO CUALITATIVO VS MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Similar al debate entre método y diseño, tuvimos el debate “métodos cualitativos” vs “métodos de investigación cualitativa”, aquí agradezco una vez más a nuestro gran Sampieri, quien en uno de nuestros diálogos sostenía:

... lo que es cualitativo no es el método (o métodos) sino la investigación. Lo he platicado con varios autores, incluyendo latinoamericanos, Juan Luis Álvarez Gayou (que en paz descanse), Creswell, Babbie, etc. (varios europeos y americanos y orientales), la investigación es lo que es cualitativa. Por ello les sugiero: *Métodos de investigación cualitativa*. (Roberto Hernández Sampieri, comunicación personal, 6 de junio de 2024).

Justamente hemos encontrado un estudio que aunque menciona en el título el término “métodos cualitativos”, en el texto señala que se trata de métodos o diseños de investigación cualitativa (Renjith *et al.*, 2021). Y es que la literatura científica acuña como válido ambos términos. En el caso de “métodos cualitativos” (Morse, 2009; Gerring, 2017; Caggiano & Weber, 2023; McKenna & Silbey, 2023; Porak & Reinke, 2024; Shaikjee *et al.*, 2024) incluyendo a la etnografía y la investigación acción como métodos cualitativos (Rigueira de Morais *et al.*, 2024), fenomenografía (Rolls, 2023), y aplicados en varios campos como antropología (Chenhall & Senior, 2023) ciencias económicas (Radovic-Markovic, 2023) trabajo social (Flynn, 2023) generación y análisis de datos (Carvalho, 2024), investigación ambiental. Existe también un grupo importante que acuña el término de “métodos de investigación cualitativa” (Neale et

al., 2005; Belk, 2006; Fischer, 2006; Neergaard & Ulhøi, 2007; Peters, 2010; Ratislavová & Ratislav, 2014; Sawatsky *et al.*, 2019).

Shoshanna Sofaer de Baruch College, New York, Estados Unidos, en una obra altamente citada, utiliza ambas denominaciones “qualitative methods/métodos cualitativos” y “qualitative research methods/métodos de investigación cualitativa” (Sofaer, 1999), y así, otros autores en otras épocas (Seaman, 2008; Caggiano & Weber, 2023), incluyendo varios estudios muy recientes (Forsdike & Giles, 2024; Frankel & Cottingham, 2024; Hu & Zhou, 2024; Lenberg *et al.*, 2024; Lloyd & Gifford, 2024; Martin *et al.*, 2024; Pong *et al.*, 2024; Rahma & Ludwig, 2024; Tsolakidou *et al.*, 2024; Watharow & Wayland, 2024; Yosep *et al.*, 2024) lo cual indica que en la actualidad son términos que suelen usarse de manera indistinta, pudiendo emplearse como si fueran intercambiables, sin hacer distinción entre ellos, al considerarse sinónimos o equivalentes en el contexto en el que se están utilizando, aunque en realidad pueden tener matices o significados diferentes, por ejemplo, el estudio de casos no se puede catalogar como un método cualitativo pues en la actualidad este método también se usa en investigación cuantitativa, lo mismo ocurre con el análisis del discurso, y otros métodos, tal como estaremos enfatizando en los capítulos correspondientes..

Por otra parte, existen también autores que llaman “métodos cualitativos” a técnicas de recolección de información como entrevistas, grupos focales, mapeo cognitivo, revisión de documentos, foro online, entrevista asincrónica por correo electrónico (Docherty & Sandelowski, 1999; Hines, 2000; Im & Chee, 2006; Bowen, 2009; Coenen *et al.*, 2012; Owen, 2014; Ratislavová & Ratislav, 2014; Dowling *et al.*, 2016).

Este libro ofrece una valiosa contribución al campo académico al sistematizar 15 métodos de investigación cualitativa en un solo texto. Su enfoque se centra en proporcionar una conceptualización detallada de cada método, junto con rutas prácticas que guían a los investigadores en su aplicación. Desde la sistematización de experiencias hasta la investigación feminista, la obra abarca una amplia gama de enfoques, incluyendo la teoría fundamentada, el estudio de casos, la investigación acción participativa y la fenomenología, entre otros. Cada capítulo del libro aborda un método específico, ofreciendo una comprensión profunda de su aplicación, su sistema de procedimientos y las consideraciones éticas y prácticas asociadas.

Desde la exploración de la vida cotidiana a través de la etnografía hasta el análisis crítico del discurso, la obra brinda a los investigadores una herramienta integral para tomar decisiones informadas sobre qué método utilizar en sus proyectos de investigación. La estructura organizada del libro facilita la comparación entre métodos y la identificación de aquellos más adecuados para abordar preguntas de investigación específicas. Además, resalta la importancia de considerar el contexto cultural y social en el diseño y la implementación de la investigación cualitativa. Este libro se erige como una guía indispensable para estudiantes, docentes, investigadores, e interesados en adentrarse en el fascinante mundo de la

investigación cualitativa, ofreciendo una perspectiva clara y práctica sobre cómo abordar diferentes enfoques metodológicos con ética, rigor y profundidad.

Existen otros estudios que también han realizado un esfuerzo valioso por compartir con los estudiantes e investigadores la perspectivas de varios métodos de la investigación cualitativa, dando soporte para métodos como la etnografía, el estudio de casos y la Investigación Acción (Baker & Chenery-Morris, 2020).

El método es la guía principal de un estudio, no es solo un apartado que se debe nombrar, en ocasiones solo aparece nominado en las tesis, solo se menciona, cuando en realidad se trata del método científico que está siguiendo el estudio, por ello, es imprescindible considerar el sistema de procedimientos y el discurso especializado del método, para poder garantizar el rigor científico metodológico del estudio, incluso, podemos los investigadores crear nuestros propios métodos.

Todos los métodos que existen hoy han sido creados por otros colegas, por personas, investigadores que han sistematizado ciertas rutas y tendencias.

MÉTODOS SIMILARES

En este libro se abordan de manera intencional algunos métodos que en la literatura muchas veces se superponen: *Historia de Vida Vs. Investigación Narrativa, Etnografía Vs. Etnometodología, Investigación Acción Participativa Vs. Investigación participativa basada en la comunidad, Historia de Vida Vs. Análisis del Discurso*. Es interesante entender sus puntos comunes y sus diferencias, como sucede con la etnología que se ocupa de la comparación y la teorización sobre las culturas humanas en general, mientras que la etnografía se centra en la investigación de campo detallada y la descripción de una cultura específica.

Por ejemplo, el método de investigación narrativa, el método de historia de vida y el método de análisis del discurso son métodos que comparten ciertas similitudes, pero también tienen diferencias importantes en cuanto a su enfoque y aplicación.

El método de investigación narrativa se centra en la recopilación y análisis de narrativas o relatos personales. Se basa en la idea de que las personas construyen significado a través de la narración de sus experiencias y que estas narrativas revelan información importante sobre su perspectiva, identidad y contexto social. En este método, el investigador recoge y analiza las historias de los participantes, buscando patrones, temas y significados emergentes dentro de ellas.

Por otro lado, el método de historia de vida se enfoca en la vida de un individuo en su totalidad, desde su infancia hasta el momento presente. El investigador trabaja en colaboración con el participante para documentar y analizar su vida en profundidad, explorando eventos significativos, relaciones, contextos sociales, decisiones y experiencias clave que han moldeado su trayectoria vital. Este método implica una relación cercana entre el investigador y el participante, y a menudo requiere un

compromiso prolongado para recopilar y analizar la información de manera exhaustiva.

En este sentido, la principal diferencia radica en el alcance y el enfoque de cada método. Mientras que la investigación narrativa se centra en la recopilación y análisis de relatos específicos y contextualizados, la historia de vida abarca la totalidad de la vida de un individuo, buscando comprenderla en su conjunto. Sin embargo, ambos métodos comparten el objetivo común de comprender la experiencia humana desde una perspectiva cualitativa y holística.

Por otro lado, el análisis de discurso se centra en el estudio sistemático de textos orales o escritos para comprender cómo se construyen y transmiten significados sociales, políticos, culturales o psicológicos a través del lenguaje. El análisis de discurso puede abordar una amplia variedad de discursos, como discursos políticos, conversaciones cotidianas, textos literarios o discursos mediáticos. Los investigadores analizan cómo se utilizan las palabras, las estructuras gramaticales, las metáforas y otros aspectos del lenguaje para influir en las percepciones, las actitudes y los comportamientos de las personas.

Por tanto, la diferencia clave entre historia de vida y análisis de discurso radica en el enfoque y el objeto de estudio. Mientras que el método de historia de vida se centra en la narrativa y la experiencia de vida de un individuo específico, el análisis de discurso se enfoca en la estructura y el contenido del lenguaje utilizado en diferentes tipos de textos para comprender cómo se construyen significados y se ejerce influencia social a través del discurso.

Finalmente queremos expresar que **este libro no es un cierre, este libro es una ventana abierta al debate y la reflexión**, no fue nuestra intención abordar todos los métodos existentes en investigación cualitativa, incluso existen algunos importantes que no hemos abordado como el incidente crítico (Byrne, 2001), y la investigación cinematográfica (Amini *et al.*, 2015) entre otros, pero estamos seguros que el esfuerzo que hemos invertido para la sistematización de los 15 métodos que forman parte de esta obra puede ser de gran ayuda; nuestra mayor aspiración es que este texto sea de utilidad a nuestros estudiantes y colegas alrededor del mundo, especialmente en el ámbito iberoamericano.

REFERENCIAS

- Amini, F., Riche, N. H., Lee, B., Hurter, C., & Irani, P. (2015). *Understanding data videos: Looking at narrative visualization through the cinematography lens*. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702431>
- Årestedt, L., Benzein, E., & Persson, C. (2015). Families Living With Chronic Illness: Beliefs About Illness, Family, and Health Care. *Journal of Family Nursing*, 21(2), 206-231. <https://doi.org/10.1177/1074840715576794>
- Avdi, E., & Georgaca, E. (2007). Narrative research in psychotherapy: A critical review. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80(3), 407-419.

- Baker, B., & Chenery-Morris, S. (2020). Understanding research: 5. Qualitative methodologies continued: Exploring the generic qualitative approach, ethnography, case study and action research. *Practising Midwife*, 23(3), 25-30.
- Belk, R. W. (2006). *Handbook of qualitative research methods in marketing* (p. 596). <https://doi.org/10.4337/9781847204127>
- Bitektine, A. (2008). Prospective case study design: Qualitative method for deductive theory testing. *Organizational Research Methods*, 11(1), 160-180. <https://doi.org/10.1177/1094428106292900>
- Blair, T., & Minkler, M. (2009). Participatory action research with older adults: Key principles in practice. *Gerontologist*, 49(5), 651-662. <https://doi.org/10.1093/geront/gnp049>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Byrne, M. (2001). Critical incident technique as a qualitative research method. *AORN journal*, 74(4), 536-539. [https://doi.org/10.1016/S0001-2092\(06\)61688-8](https://doi.org/10.1016/S0001-2092(06)61688-8)
- Caggiano, H., & Weber, E. U. (2023). Advances in Qualitative Methods in Environmental Research. *Annual Review of Environment and Resources*, 48, 793-811. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-112321-080106>
- Cannella, G. S. (2016). Introduction: Engaging critical qualitative science: Histories and possibilities. *Critical Qualitative Inquiry: Foundations and Futures*, 7-28. <https://doi.org/10.4324/9781315431178-5>
- Carvalho, E. (2024). Qualitative methods of data generation and analysis. En *Research Methods in Human Rights: A Handbook, Second Edition* (pp. 153-179).
- Chenhall, R. & Senior, K. (2023). Qualitative methods in medical anthropology. En *How to Conduct Qualitative Research in Social Science* (pp. 55-73).
- Clark, L., & Ventres, W. (2016). Qualitative Methods in Community-Based Participatory Research: Coming of Age. *Qualitative Health Research*, 26(1), 3-4. <https://doi.org/10.1177/1049732315617445>
- Coenen, M., Stamm, T. A., Stucki, G. & Cieza, A. (2012). Individual interviews and focus groups in patients with rheumatoid arthritis: A comparison of two qualitative methods. *Quality of Life Research*, 21(2), 359-370. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9943-2>
- Cohenmiller, A. (2023). *Transformative moments in qualitative research: Method, Theory, and Reflection* (p. 287). <https://doi.org/10.4324/9781003343813>
- Cook, W. K. (2008). Integrating research and action: A systematic review of community-based participatory research to address health disparities in environmental and occupational health in the USA. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(8), 668-676. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.067645>
- Corley, K., Gioia, D. (2011). Building theory about theory building: What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 36(1), 12-32. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0486>
- Cubillos-Vega, C., Jorquera, M. J., & Carrasco, I. R. (2022). The intersectoral work of legal clinics and their contribution to access to justice in reparation processes for victims of crimes against humanity. The case of the Human Rights Clinic of the Universidad de Valparaíso in Chile. *Política Criminal*, 17(33), 141-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-33992022000100141>
- Deroncele, A. (2020 a). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ANOsWw>

- de Souza Minayo, M. C. (2010). The structuring concepts of qualitative research. *Salud Colectiva*, 6(3), 251-261. <https://doi.org/10.18294/sc.2010.283>
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in Nursing and Health*, 22(2), 177-185. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199904\)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199904)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Dowling, R., Lloyd, K., & Suchet-Pearson, S. (2016). Qualitative methods 1: Enriching the interview. *Progress in Human Geography*, 40(5), 679-686. <https://doi.org/10.1177/0309132515596880>
- Elvianasti, M., Lufri, L., Zainul, R., Festiyed, F., Diliarosta, S., Zidny, R. & Damaiana, M. A. (2023). Exploring Indigenous Knowledge of Traditional Martial Art “Silat Beksi” to Identify Contents and Contexts for Science Learning in Biology Education. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 13(2), 371-385. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.40>
- England, K. V. L. (1994). Getting personal: Reflexivity, positionality, and feminist research. *Professional Geographer*, 46(1), 80-89. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x>
- Fischer, C. T. (2006). *Qualitative Research Methods for Psychologists*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-088470-4.X5000-5>
- Flynn, C. (2023). Qualitative methods in social work. En *How to Conduct Qualitative Research in Social Science* (pp. 182-203).
- Forsdike, K., & Giles, F. (2024). Critical reflection on research into women’s experiences of gender-based violence in sport: The application of trauma-informed research practices. En *Trauma-Informed Research in Sport, Exercise, and Health: Qualitative Methods* (pp. 48-65). <https://doi.org/10.4324/9781003332909-5>
- Fortunato, S., Bergstrom, C. T., Börner, K., Evans, J. A., Helbing, D., Milojevic, S., Petersen, A. M., Radicchi, F., Sinatra, R., Uzzi, B., Vespignani, A., Waltman, L., Wang, D., y Barabasi, A.-L. (2018). *Science of science*. *Science*, 359(6379), 1–7. <https://doi:10.1126/science.aao0185>
- Fortune, L. D., & Hymel, G. M. (2015). Creating integrative work: A qualitative study of how massage therapists work with existing clients. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 19(1), 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2014.01.005>
- Frankel, R. M. & Cottingham, A. H. (2024). Making Meaning Matter: An Editor’s Perspective on Publishing Qualitative Research. *Journal of General Internal Medicine*, 39(2), 301-305. <https://doi.org/10.1007/s11606-023-08361-7>
- Fuentes-González, H. C., Matos-Hernández, E. & Montoya-Rivera, J. (2007). *El proceso de investigación científica orientada a la investigación en ciencias sociales*. Universidad Estatal de Bolívar.
- Gerring, J. (2017). Qualitative Methods. *Annual Review of Political Science*, 20, 15-36. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-092415-024158>
- González-Rey, F. L. y Mitjans-Martínez, A. (2021). *Subjetividad: Teoría, epistemología y método*. Alinea Editora.
- Graffigna, G., Vegni, E., Barello, S., Olson, K. & Bosio, C. A. (2011). Studying the social construction of cancer-related fatigue experience: The heuristic value of Ethnoscience. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 402-409. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.12.017>
- Gutland, C. (2023). The shift from quantitative to qualitative thinking—Problems and prospects as viewed from Husserl’s and Hegel’s philosophy. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232420>
- Hagemaster, J. N. (1992). Life history: A qualitative method of research. *Journal of Advanced Nursing*, 17(9), 1122-1128. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb02047.x>

- Hall, J. M. (2011). Narrative methods in a study of trauma recovery. *Qualitative Health Research*, 21(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1049732310377181>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V.
- Hines, T. (2000). An evaluation of two qualitative methods (focus group interviews and cognitive maps) for conducting research into entrepreneurial decision making. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1108/13522750010310406>
- Hu, J. & Zhou, X. (2024). Life course, life transition and psychological transmutation in changing times: Oral history and collective memory of the sociologists of the “Educated Youth” generation. *Acta Psychologica Sinica*, 56(7), 964-976. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2024.00964>
- Im, E.-O. & Chee, W. (2006). An online forum as a qualitative research method: Practical issues. *Nursing Research*, 55(4), 267-273. <https://doi.org/10.1097/00006199-200607000-00007>
- Jamali, H. R. (2018). Does research using qualitative methods (grounded theory, ethnography, and phenomenology) have more impact? *Library and Information Science Research*, 40(3-4), 201-207. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.09.002>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274-279. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375090>
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77(3), 319-337. <https://doi.org/10.1002/scs.3730770306>
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Lenberg, P., Feldt, R., Gren, L., Wallgren Tengberg, L. G., Tidefors, I., & Graziotin, D. (2024). Qualitative software engineering research: Reflections and guidelines. *Journal of Software: Evolution and Process*, 36(6). <https://doi.org/10.1002/smr.2607>
- Lloyd, S., & Gifford, R. (2024). Qualitative research and the future of environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102347>
- Lund, S. B., Malmedal, W. K., Mosqueda, L., & Skolbekken, J.-A. (2024). “Just pee in the diaper”—A constructivist grounded theory study of moral distress enabling neglect in nursing homes. *BMC Geriatrics*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12877-024-04920-7>
- Macdonnell, J.A. (2011). Gender, sexuality and the participatory dimensions of a comparative life history policy study. *Nursing Inquiry*, 18(4), 313-324. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2011.00524.x>
- Martin, A., DiGiovanni, M., Acquaye, A., Ponticello, M., Chou, D. T., Neto, E. A., Michel, A., Sibeoni, J., Piot, M.-A., Spodenkiewicz, M., & Benoit, L. (2024). Pathways and identity: Toward qualitative research careers in child and adolescent psychiatry. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00738-8>
- Matos, E., & Cruz, L. (2011). *La práctica investigativa una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica*. Ediciones UO.
- McKenna, M. P., & Silbey, J. (2023). A qualitative method for investigating design. En *Research Handbook on Empirical Studies in Intellectual Property Law* (pp. 332-346).
- Michell, J. (2003). The Quantitative Imperative: Positivism, Naive Realism and the Place of Qualitative Methods in Psychology. *Theory & Psychology*, 13(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354303013001758>

- Mill, J. E., Edwards, N., Jackson, R. C., MacLean, L., & Chaw-Kant, J. (2010). Stigmatization as a social control mechanism for persons living with HIV and AIDS. *Qualitative Health Research*, 20(11), 1469-1483. <https://doi.org/10.1177/1049732310375436>
- Morse, J. M. (2009). Mixing qualitative methods. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1523-1524. <https://doi.org/10.1177/1049732309349360>
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Mulvaney-Day, N. E., Rappaport, N., Alegria, M. & Codianne, L. M. (2006). Developing systems interventions in a school setting: An application of community-based participatory research for mental health. *Ethnicity and Disease*, 16(SUPPL. 1), S1.107-S1.117.
- Neale, J., Allen, D., & Coombes, L. (2005). Qualitative research methods within the addictions. *Addiction*, 100(11), 1584-1593. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2005.01230.x>
- Neergaard, H., & Ulhøi, J. P. (2007). *Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship*. (s.e.).
- Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *Qualitative Report*, 26.
- Paganini, A., Westesson, L. M., Hansson, E., & Karlsson, S. A. (2024). Women's decision process when actively choosing to 'go flat' after breast cancer: A constructivist grounded theory study. *BMC Women's Health*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12905-024-03015-0>
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *Qualitative Report*, 20(2), 76-85.
- Peters, S. (2010). Qualitative research methods in mental health. *Evidence-Based Mental Health*, 13(2), 35-40. <https://doi.org/10.1136/ebmh.13.2.35>
- Pong, C. Y., Roberts, N. J., & Lum, E. (2024). The "what, why, and how?" of story completion in health services research: A scoping review. *BMC Medical Research Methodology*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-024-02274-7>
- Porak, L., & Reinke, R. (2024). The contribution of qualitative methods to economic research in an era of polycrisis. *Review of Evolutionary Political Economy*, 5(1), 31-49. <https://doi.org/10.1007/s43253-024-00116-2>
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136. Scopus. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126>
- Radovic-Markovic, M. (2023). Qualitative methods in economic sciences. En *How to Conduct Qualitative Research in Social Science* (pp. 164-181).
- Rahma, A. D., & Ludwig, F. (2024). El Nino Effects on Water Availability for Agriculture: Case Study of Magelang, Central Java, Indonesia. *Applied Environmental Research*, 46(2). <https://doi.org/10.35762/AER.2024019>
- Ratislavová, K., & Ratislav, J. (2014). Asynchronous email interview as a qualitative research method in the humanities. *Human Affairs*, 24(4), 452-460. <https://doi.org/10.2478/s13374-014-0240-y>
- Renjith, V., Yesodharan, R., Noronha, J., Ladd, E., & George, A. (2021). Qualitative methods in health care research. *International Journal of Preventive Medicine*, 12(1). https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_321_19
- Rigueira de Morais, L. P., de Oliveira Fraga, B., Luiz Emmendoerfer, M., & Chagas de Almeida, T. (2024). Ethnography and action research: distinctive characteristics of these qualitative

- methods in social sciences. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 12(31), 294-311. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2024.v.12.n.31.681>
- Rolls, K. (2023). Phenomenography: An alternative to the usual qualitative method. *Evidence-Based Nursing*, 26(4), 129-130. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2023-103804>
- Rosenbaum, M. S., & Russell-Bennett, R. (2019). Developing substantive theories into formal theories via disruption. *Journal of Services Marketing*, 33(5), 572-575.
- Sawatsky, A. P., Ratelle, J. T., & Beckman, T. J. (2019). Qualitative Research Methods in Medical Education. *Anesthesiology*, 131(1), 14-22. <https://doi.org/10.1097/ALN.0000000000002728>
- Schröder, A., Ahlström, G., & Larsson, B. W. (2006). Patients' perceptions of the concept of the quality of care in the psychiatric setting: A phenomenographic study. *Journal of Clinical Nursing*, 15(1), 93-102. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2005.01241.x>
- Seaman, C. B. (2008). Qualitative methods. En *Guide to Advanced Empirical Software Engineering* (pp. 35-62). https://doi.org/10.1007/978-1-84800-044-5_2
- Shaikjee, M., Mpendukana, S., & Stroud, C. (2024). Qualitative Methods. En *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (pp. 19-33).
- Sher, G., & Bo, C. (2019). Foundational Holism, Substantive Theory of Truth, and A New Philosophy of Logic: Interview with Gila Sher BY Chen Bo. *The Philosophical Forum*, 50(1), 3-57
- Sofaer, S. (1999). Qualitative methods: What are they and why use them? *Health Services Research*, 34(5 II), 1101-1118.
- Swedberg, R. (2021). What is a method? On the different uses of the term method in sociology. *Distinktion*, 22(1), 108-128. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2020.1833955>
- Tanywe, A., Matchawe, C., & Fernandez, R. (2016). The experiences of people living with epilepsy in developing countries: A systematic review of qualitative evidence. *JBI database of systematic reviews and implementation reports*, 14(5), 136-192. <https://doi.org/10.11124/JBISRIR-2016-002182>
- Tavakoli, R., & Wijesinghe, S. N. R. (2019). The evolution of the web and netnography in tourism: A systematic review. *Tourism Management Perspectives*, 29, 48-55. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2018.10.008>
- Tsolakidou, A., Fouskas, T., Koulierakis, G., & Liarigkovicinou, A. (2024). *Unravelling the effects of burnout on mental health nurses: A qualitative approach*. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-09-2023-0241>
- Van Dijk, T. A. (2016). Critical discourse analysis. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 2016(30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Watharow, A., & Wayland, S. (2024). Different Ways of Being, Doing and Telling in Qualitative Research: Lessons From d/Deafblind Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241244864>
- Webb, C. (1993). Feminist research: Definitions, methodology, methods and evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 18(3), 416-423. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18030416.x>
- Wilkinson, S. (1999). Focus groups: A feminist method. *Psychology of Women Quarterly*, 23(2), 221-244. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00355.x>
- Yosep, Mulkhan, U., Hasanudin, U., & Iryani, D. A. (2024). Monetizing Social Life Cycle Assessment (SLCA): A Case Study in SMEs Tapioca Industry in Lampung, Indonesia. *Applied Environmental Research*, 46(1). <https://doi.org/10.35762/AER.2024013>

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Orlando Fernández-Aquino

Universidade de Uberaba, Centro Universitário de Patos de Minas, Brasil
Grupo de investigación EDUSIL-Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Ronal Garnelo-Escobar

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Violeta Gonzales-Agama

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

Oscar Jara Holliday (2018) ubica el nacimiento de la sistematización de experiencias en el contexto latinoamericano, entre finales de la década de 1950 y los inicios de la de 1960, al calor de los acontecimientos políticos y sociales de la época.

El autor explica que ese movimiento de reacción al autoritarismo y al positivismo metodológico se expresa de manera clara en el campo del Trabajo Social. Entre 1961 y 1965, este movimiento estuvo vinculado a la “creación de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (alaeSS), bajo la influencia organizativa y conceptual del servicio social norteamericano, la OEA y los organismos panamericanos vinculados a esta disciplina”. (Jara Holliday, 2018, p. 33). A partir de 1976 se inicia el proceso de reconceptualización del Servicio Social, el que estuvo asociado al Centro Latinoamericano de Trabajo Social (celatS). La reconceptualización del campo del Servicio Social llevó, 1977, a cambiar el nombre de ese centro por el de Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (alaetS), asociación que estuvo comprometida con las nuevas realidades del continente, tanto en lo político, como en lo epistemológico y lo metodológico. Dentro de ese nuevo pensamiento se abrió paso el de la sistematización de las prácticas como hecho relevante.

Algunos autores ponen énfasis en que la sistematización de experiencias tiene sus raíces en la educación popular. Allí, los actores se convierten en el centro de la acción formativa, renunciando a cierta institucionalidad establecida y paralizada por la comprensión del ejercicio educativo en una sola vía. En la educación popular el saber proviene y vuelve a las comunidades en un claro ejercicio de reconocimiento del otro (Brandão, 1989; Sime, 1991; Torres-Carrillo, 2012; 2013).

Lo cierto es que durante las décadas de 1980 y 1990, la sistematización de experiencias comenzó a recorrer diferentes caminos, de forma paralela a la iniciada por el Servicio Social. Son los caminos de los estudios sobre las prácticas pedagógicas en la educación de adultos y, de igual forma, en el ámbito de la educación popular, donde son notables las reflexiones teóricas de los profesionales envueltos en las sistematizaciones. (Jara Holliday, 2018). Importantes intelectuales, educadores y profesionales de campos diversos, no sólo en Latinoamérica, sino también en diversas partes del mundo, han dado continuidad a las reflexiones sobre la sistematización de experiencias.

De esta forma, puede afirmarse que la experiencia vivida en estos últimos 30 años en América Latina ha ido mostrando que toda suerte de prácticas que se realizan mediante procesos de intervención, están acompañadas de un saber y que es necesario reconocerlo para poder dar cuenta de él. En ese sentido, ese saber no es la ciencia, pero sí está diseminado bajo diversas orientaciones que les dan sentido a esas prácticas. Es allí donde va a radicar la posibilidad de que ese saber presente en las prácticas, se haga evidente bajo forma de experiencia que a través de la reflexión y del seguimiento persistente sobre la práctica vaya generando un producto distinto a la práctica misma y a lo que se había planeado (experiencia). (Mejía Jiménez, 2012).

La elaboración del presente capítulo se ha sustentado en la epistemología dialéctica (Marx, 2007; Lenin, 2011) y en el enfoque cualitativo de la investigación educativa (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018; Deroncele Acosta, 2022). El método de investigación dominante ha sido la revisión bibliográfica o revisión de literatura (Guirão Goris, 2015). En consecuencia, el objetivo ha sido presentar al lector una síntesis crítica del método cualitativo de la sistematización de experiencias, con base en sus orígenes, epistemología, metodología, principales características y limitaciones. Ofrecemos, además, una interesante literatura de consulta, de manera que los investigadores interesados puedan profundizar en el tema, siempre y en el momento que lo deseen.

En la actualidad, la sistematización de experiencias conserva la mayoría de sus ventajas originales, acrecidas por numerosos estudios realizados por renombrados intelectuales latinoamericanos, que le han dado sustentación en el tiempo. La propuesta de la sistematización de experiencias continúa siendo una valiosa metodología de investigación, una forma interesante de formación de nuevos sujetos sociales, activos, críticos y comprometidos con la transformación de la realidad en que viven, estudian y trabajan. La sistematización de experiencias es relevante, también, como forma original, latinoamericana, de producir conocimientos nuevos, conservando su foco en el estudio de las experiencias prácticas.

MARCO TEÓRICO

Diego Palma (1992) discute sobre la sistematización de experiencias y afirma que “pese a la diversidad de propuestas metodológicas surgidas en la Región a lo largo

de la década de 1980, existía en lo epistemológico, una unidad fundamental en torno a la dialéctica como método y estilo de pensamiento”. (Palma, 1992, p.1). Por su parte, Ghiso (2014), hace énfasis en que la sistematización de experiencias se fundamenta en una epistemología de la práctica, que parte y reconoce la ‘inteligencia práctica’ humana. Para identificarse con esa inteligencia

...hay que aprender a desarrollar un pensamiento epistémico donde la curiosidad sobre nuestro actuar sea contextualizada y crítica, y rompa con los estereotipos, con las rutinas mentales, con las lógicas tecno burocráticas que nos propone el modelo neoliberal, con los preconceptos, con la urgencia de mostrar de forma parametrizada lo evidente, asimilando los procesos a indicadores medibles, incapaces de leerlos y de objetivarlos... (Ghiso, 2014, p. 42).

O sea que, para este autor, construir conocimientos desde la práctica y sobre ella, exige a los sujetos de la investigación situarse en otro paradigma; o sea, un paradigma que privilegie la reflexión, la contextualización, la crítica. Una forma de pensamiento que permita la emergencia del “cuerpo ético, político, teórico, metodológico y operativo de nuestra experiencia como educadores”. (Ghiso, 2014, p. 42). Se refiere a un modelo científico que potencialice la emergencia de los sujetos activos y su empoderamiento, que permita la búsqueda de respuestas a los problemas de la práctica socio-educativa y que apoye la construcción un conocimiento orientado a la reinención de lo posible.

Otros estudiosos como Barbosa-Chacón *et al.* (2015), en la interesante revisión de literatura que realizan, identificaron seis enfoques epistemológicos que fundamentan la metodología de la sistematización de experiencias (SE). Ellas son: 1) la histórico-dialéctica, 2) la dialógico-interactiva, 3) la deconstructiva, 4) la reflexiva, 5) la constructora de experiencias, 6) la histórico-hermenéutica. Mas, en un movimiento de síntesis dialéctica, con base especialmente en Jara, (2009) y Alves y Contreras (2008), llegan a la conclusión de que la epistemología dominante en la sistematización de experiencias (SE) puede resumirse en un enfoque histórico-dialéctico-hermenéutico, con lo cual coincidimos plenamente. La tabla 1 que sigue, muestra esa síntesis.

Tabla 1. Enfoque histórico-dialéctico-hermenéutico del proceso de SE educativas.

Descripción e identificación contextual	
La concepción de realidad educativa	Las prácticas educativas en la concepción de la SE son un producto y construcción humana. Los sujetos de esas prácticas las consideran una realidad social, histórica, dinámica, compleja, rica, contradictoria, e integrada por elementos en movimiento. Los procesos, papeles e interacciones, que hacen única a esa realidad, están interrelacionados y en transformación permanente.
El análisis de la realidad educativa: la hermenéutica	La realidad de las prácticas educativas que se estudian debe someterse a riguroso proceso de análisis a través de la interrogación de los diferentes hechos, actores, contextos e experiencias vividas. Esto implica lectura, reescritura y problematización dialógica ‘desde’ y ‘para’ quienes la viven. En este proceso deben descubrirse las intencionalidades, los sentidos, las sinergias y los vínculos entre lo particular y lo global. Es necesario entender a los sujetos educativos (profesores, algunos, asesores) en el desarrollo de sus acciones y reflexiones que conducen a la generación del conocimiento, a partir de la densidad cultural de sus experiencias. Eso se materializa en los momentos de análisis individuales y colectivos.
La condición histórica y dialéctica	La concepción de historicidad de la interpretación de la realidad educativa descubre hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y en el que pretende incidir (procesos formativos temporalmente enmarcados). Es comprender la historia académica como ‘posibilidad’, y no como ‘determinación. Las bases documentales del registro de la experiencia educativa son una evidencia de ello. La concepción dialéctica implica reconocer, desde las miradas de los distintos sujetos educativos, la realidad de las prácticas como son, como se viven, como se piensan y como se sienten; a la vez que convoca a mirar hacia la realidad posible y deseable, desde el marco de la discusión y el acuerdo. Con ello, los participantes se abren a la posibilidad de subvertir y de atreverse a actuar diferente, al sentirse participantes y constructores de la historia académica. Los momentos de análisis grupales son una evidencia de esto.

Fuente: Tomado y en parte adaptado de Barbosa-Chacón *et al.* (2015).

Otra concepción de la sistematización de experiencias que se inscribe dentro de las perspectivas interpretativas y críticas de ciencia social, asociadas a los métodos de investigación cualitativa y de investigación social (Carr y Kemmis 1988; citado por Torres-Carrillo, 2021), las cuales reivindican la intención transformadora de la investigación, valoran la dimensión cultural e intersubjetiva de las prácticas e instituciones sociales e involucran a los propios actores en las decisiones y operaciones propias de la producción de conocimiento. O sea, que, desde esa perspectiva, la sistematización es una modalidad de producción de conocimiento de carácter participativo, sobre las prácticas de acción social o educativas transformadoras, que a partir de la reconstrucción narrativa y la interpretación crítica de las dimensiones, sentidos y racionalidades que las constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (Torres-Carrillo, 2021).

En resumen, los autores de este capítulo pensamos que la integración de los enfoques histórico, dialéctico y hermenéutico en una sola epistemología (histórica-dialéctica-hermenéutica) define mejor el marco epistemológico y teórico de la sistematización, ya que; en primer lugar, este marco se sustenta en tres pilares fundamentales: la concepción concreta de la realidad, el análisis exhaustivo de la misma y la condición

histórica y dialéctica de la metodología; en segundo lugar, pasamos a tener un acuerdo epistemológico que supera la dispersión que en este aspecto ha sufrido la sistematización de experiencias; en tercer lugar, las dimensiones crítica, interpretativa, subjetiva y el foco en la práctica como criterio de verdad, entre otras, son todas prácticas del método dialéctico-materialista. Haciendo un movimiento de abstracción y generalización, pudiéramos estar de acuerdo en que el eje transversal que sustenta la epistemología de la sistematización de experiencias es una profunda dialéctica.

¿Cómo conceptualizar la sistematización de experiencias?

La sistematización de experiencias es un método investigación cualitativa que busca explorar los sujetos y los contextos “para lograr descripciones y explicar la realidad subjetiva de la acción (Restrepo y Tabares, 2000, referenciado en Barbosa-Chacón *et al.*, 2013, p. 87).

En la visión de Barnechea-García y Morgan-Tirado (2010), la sistematización es una especie de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.

La sistematización de experiencias considera que la reconstrucción de la experiencia siempre transita alrededor de la representación que de los hechos hacen sus protagonistas, es decir, de sus prácticas; tal como Mejía Jiménez (2012) ya lo recordaba: “una de las tareas fundamentales de la sistematización va a ser la posibilidad de visibilizar esas líneas de fuerza que están presentes en la práctica y su desarrollo [...] por ello ¿quiénes sistematizan? es tan importante, ya que ellos como actores de práctica, van a producir ese primer ordenamiento de lo que quieren sistematizar” (2012, p. 138).

Por su parte, Ghiso (2014), entiende la sistematización de experiencias como una estrategia de construcción del conocimiento sobre las prácticas realizadas. Ella se vale de diálogos, narraciones y textos escritos para recuperar “los componentes teóricos, técnicos, políticos, éticos y prácticos, para comprender y explicar las necesidades, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la implementación de una propuesta o proyecto educativo”. (Ghiso, 2014, p. 42). La sistematización recupera la comprensión sobre lo que se hace y potencia y genera un pensamiento estratégico ante las dinámicas del contexto, lo que permite reinventar la experiencia. Para eso se propone analizar “la identidad cultural y pedagógica presentes en las opciones ético-políticas, en los criterios teóricos y en las apuestas metodológicas que definen y fundamentan el quehacer”. (Ghiso, 2014, p. 42).

La sistematización ha sido entendida y abordada como un camino de recuperación, análisis y apropiación de las prácticas educativas del programa académico que, al relacionar sistémica e históricamente

sus componentes teóricos y prácticos, permite comprender y explicar los contextos, el sentido, los fundamentos, las lógicas y los aspectos problemáticos que presentan tales prácticas (Ghiso, 2001). De esta manera, los agentes educativos han adoptado la concepción de sistematización como mirada de saberes propios sobre la práctica (Barbosa-Chacón *et al.*, 2013, p. 87).

Jara-Holliday (2018), desde la RedAlforja, después de revisar los conceptos ofrecidos por diversos autores sobre la sistematización de experiencias, llega a la conclusión de que los componentes sustanciales de ella son: “su dimensión de proceso, su aporte individual y colectivo a la construcción teórica, su vinculación esencial con la práctica social; su sentido colectivo, crítico y transformador” (p. 60). Seguidamente identifica los elementos propios de la sistematización que la diferencian de otros esfuerzos de comprensión de la práctica como son la investigación y la evaluación.

Barbosa-Chacón *et al.* (2013, 2015) realizan un relevante estudio de revisión de literatura sobre la sistematización de experiencias, cuyos resultados mantienen plena vigencia. Los autores sostienen que el concepto de sistematización de experiencias (SE) tiene una correspondencia particular con tres preguntas: a) el ¿qué?, que se define a partir de un concepto (término) asociado a la experiencia objeto de sistematización. Ese término tiene una representatividad como acto investigativo y está relacionado con los participantes; b) el ¿cómo?, que denota principios metodológicos, ya que evidencia la forma de abordar la experiencia que se sistematiza; c) el ¿para qué?, que explica los aportes de la sistematización, sus logros y trascendencia. (Barbosa-Chacón *et al.*, 2015).

Para elaborar un nuevo concepto de sistematización de experiencias (SE), los investigadores realizan previamente un minucioso análisis del concepto, teniendo como base la inmensa mayoría de los estudios realizados hasta la fecha. La tabla 2 reproduce el análisis realizado por esos autores.

Tabla 2 Estructura del concepto de sistematización de experiencias

El qué	Asociado con la experiencia que se sistematiza	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso de: 1) reflexión analítica de la experiencia de acción o de intervención; 2) recuperación de la experiencia en la práctica; 3) tematización y apropiación de una práctica determinada; y 4) documentación, aprendizaje y acción. • Es un instrumento de reconstrucción de experiencias. • Es un ejercicio de “distanciamiento” sobre la práctica para comprender su sentido. • Es una actividad que permite construir y explicar los saberes producidos en una experiencia. • Es una escritura reflexiva, ordenada y documentada de saberes acumulados por la experiencia personal y colectiva.
	Asociado con el acto investigativo	<ul style="list-style-type: none"> • Es investigación social. • Es una metodología de investigación participativa. • Es una modalidad abierta y flexible de investigación “de” y “en” la práctica. • Es un modo de gestión de conocimiento sobre la práctica. • Es investigación socio-crítica orientada por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas. • Es un ejercicio intelectual que permite elaborar conocimientos desde lo cotidiano y explicar los factores de cambio
	Asociado con quienes sistematizan	<ul style="list-style-type: none"> • Es una modalidad participativa en torno a prácticas sociales y educativas. • Es un proceso colectivo de aprendizaje e interpretación crítica. Es una forma de empoderar a los sujetos. • Es un proceso de reflexividad dialógica
El cómo	La experiencia es sometida a procesos de:	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenamiento y reconstrucción. • Objetivación, reconocimiento, reconstrucción, interpretación crítica y comprensión. • Observación de lo que se ha producido y dinamizado en sus distintas dimensiones. • Confrontación con los supuestos teóricos que la inspiran.
	Y se exploran en ella:	Vivencias, hitos, dinámicas, ritmos, avances, retrocesos, secuencias, tramas, coyunturas, conflictos, sentidos, factores intervinientes, lógicas internas, enseñanzas, riqueza oculta y relaciones entre éstos.
	A través de principios metodológicos como:	<ul style="list-style-type: none"> • La generación de narrativas y el uso de técnicas de investigación cualitativa. • La formulación de interrogantes y categorías. • La clasificación y ordenamiento de elementos empíricos. • El análisis, la síntesis y valoración de acciones. • El reconocimiento de saberes y significados. • La deducción de la relación sistémica e histórica de los componentes teórico-prácticos. • Enfocarse en el desarrollo de la experiencia y no en resultados e impactos. • Contar con el aporte de cada participante, desde su experiencia individual. • Se parte de un modelo que establece acuerdos en donde la investigación asume modalidades particulares, según la propia identidad, trayectoria y necesidades contextuales. • Se debe contar con un proyecto de intervención con objetivos de cambio. • Se procede en la unidad entre “quien sabe” y “quien actúa”.

El para qué	Hay consenso sobre:	La SE produce conocimiento teórico; conocimiento práctico de carácter situacional y orientado a la acción, el cual se constituye en elemento para intervenir. Este conocimiento cobra tal importancia debido a su carácter multidimensional (sensibilidad, contextualidad, situacionalidad, paradigmaticidad, comunicabilidad y perspectividad).
--------------------	---------------------	--

Fuente: Tomado y en parte adaptado de Barbosa-Chacón *et al.* (2015, p. 136).

Con base en los conceptos presentados anteriormente y de forma especial en las contribuciones de Barbosa-Chacón *et al.* (2013, 2015), los autores de este capítulo presentamos a continuación el concepto de sistematización de experiencias (SE) que hemos construido.

Entendemos que la sistematización de experiencias (SE), independientemente del paradigma epistemológico que la oriente, es un proceso que integra el aprendizaje y la investigación. Al mismo tiempo, constituye una de las mejores estrategias practicadas por los sujetos de la investigación educativa (profesores, estudiantes, formadores de formadores, tutores, padres), para la realización de diferentes programas y acciones de formación. Es también un método de producción de conocimientos sobre la práctica social y educativa y su transformación, lo cual exige etapas de trabajo individual y colectivo en las cuales se materializan los registros, la reconstrucción, el análisis, la interpretación y la comprensión de las experiencias socio-educativas. La comprensión de las experiencias en estudio supone encontrar los sentidos, la lógica y la subjetividad de los participantes, así como comprender los problemas de la práctica y sus relaciones con el contexto socio-histórico. Para eso, el análisis riguroso y los procedimientos de la teoría fundamentada, auxiliada con el uso de softwares pueden ser muy provechosos. Con todo ello, la SE permite la construcción de conocimiento nuevo, favorece la toma de decisiones, la transformación de la realidad, el mejoramiento continuo de los procesos, así como el empoderamiento de los sujetos de la práctica.

Hay que destacar que existe un creciente grupo de investigadores quienes, profundizando rigurosamente sobre la sistematización de experiencias, han retado a la investigación tradicional y proponen algunos márgenes conceptuales y prácticos que legitiman el proceder de esta modalidad investigativa (Torres-Carrillo, 2021). Tales situaciones hacen de la sistematización de experiencias un prometedor campo de reflexión e investigación en el que se puede avanzar en sus configuraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, para seguir aportando a la transformación de los fenómenos sociales, a partir de las condiciones particulares de unas experiencias situadas, de las cuales se puede aprender para aplicar el saber allí producido.

Características de la sistematización de experiencias

En la tabla 3, a manera de resumen, presentamos las principales características de la sistematización de experiencias.

Tabla 3 Principales características de la sistematización de experiencias

Referencias	Características de la sistematización de experiencias
Jara-Holliday, s.d., p. 4	<ul style="list-style-type: none"> • Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla. • Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes. • Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias. • Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron. • Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido. • Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora. • Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del proceso que posibilitó dichos resultados. • Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimiento vinculados a las propias experiencias particulares. • No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica.
Jara Holliday, 2018, p. 61	<ul style="list-style-type: none"> • La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. • La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.
Jara Holliday, 2018, p. 60-61	<ul style="list-style-type: none"> • La sistematización busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias; es un esfuerzo por meterse por dentro de esos procesos sociales vivos y complejos. • Un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones. • Localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas; entendiendo el sentido de esos procesos desde su propia lógica; extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica.

Torres-Carrillo, 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Es una producción intencionada de conocimientos. • Es una producción colectiva de conocimientos. • Reconoce la complejidad de las prácticas educativas. • Reconstruye la práctica desde la experiencia de los sujetos. • Interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia. • Potencia la capacidad transformadora de la práctica. • Aporta a la teorización de las prácticas sociales.
-----------------------	---

Fuente: Tomado de las fuentes citadas

PROCEDIMIENTOS

Aspectos metodológicos de la sistematización de experiencias

A continuación, presentamos rutas metodológicas que devienen en procedimientos (tabla 4), las cuales pueden ser aplicadas en las sistematizaciones de experiencias. El propósito de exponer varios caminos metodológicos nos ha obligado a esa forma de exposición; no obstante, los interesados pueden remitirse a las fuentes de cada una de ellas para su ampliación.

Tabla 4 Tiempos metodológicos de la sistematización de experiencias de Jara Holliday

<p>Cinco tiempos de la propuesta metodológica. Jara Holliday (s.d.), p.7-12.</p>	<p>1. Vivir la experiencia: Haber participado en la experiencia. Tener registros que documentan la experiencia.</p> <p>2. Las preguntas iniciales (Formular un plan de sistematización)</p> <p>2.1 Definir el objetivo de la sistematización: “¿Para qué queremos hacer esta sistematización?” Tener clara la utilidad de la sistematización. 2.2 Delimitar el objeto a sistematizar: “¿Qué experiencia vamos a sistematizar?”. Delimitar tiempo y espacio de la experiencia. 2.3 Precisar un eje de sistematización. ¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más? 2.4. Identificar las fuentes de información: Ubica dónde se encuentra la información que se tiene y cuál sería la que se necesitaría conseguir. 2.6. Detallar el procedimiento a seguir y cronograma: Hacer un plan de sistematización: tareas, responsables, participantes, recursos. 2.7. Recursos necesarios y presupuesto: Indica los recursos materiales y financieros necesarios para todo el proceso.</p> <p>3. Recuperar el proceso vivido</p> <p>3.1 Reconstrucción histórica: Se reconstruye de forma ordenada lo que sucedió. 3.2 Ordenamiento y clasificación de la información: Identifica etapas, cambios, momentos significativos de todo el proceso. Clasifica la información disponible.</p> <p>4. Las reflexiones de fondo: Realizar análisis y síntesis. Interpretación crítica.</p> <p>5. Puntos de llegada</p> <p>5.1 Formular conclusiones. 5.2 Recomendaciones. 5.2 Elaborar productos de comunicación.</p>
--	--

Estructura del informe de síntesis del proceso de sistematización. Jara-Holliday, (2018, p. 161)	1. Introducción. 2. Justificación de las motivaciones e intereses que llevaron a realizar la sistematización de la experiencia. 3. Los objetivos, objeto y eje pensados para esta sistematización. 4. Una síntesis de los elementos centrales de la reconstrucción histórica (breve presentación de los hitos principales, etapas, momentos significativos). 5. Una presentación de las principales reflexiones interpretativas. 6. Conclusiones. 7. Recomendaciones. 8. Un anexo metodológico que explique brevemente cómo fue realizada la sistematización, tiempo y técnicas utilizadas, dificultades experimentadas, etc. 9. Un anexo con la lista de personas participantes y con el listado de documentación producida o utilizada. 10. Carpeta electrónica (en forma de cd, dvd o llave usb) en la que se compilen todos los documentos producidos en el proceso de la sistematización: planes, comunicaciones, guías de trabajo, documentos de recuperación histórica, gráficos, fotografías, documentos de interpretación crítica, presentaciones de diapositivas).
--	--

Fuente: Adaptado de las fuentes citadas

Hemos expuesto la ruta metodológica de la sistematización según Jara Holliday (s.d., 2018), en una tabla aparte porque es una de las variantes metodológicas más extendidas en la literatura y sus fuentes son accesibles en la Internet con mucha facilidad. A continuación, presentamos en la tabla 5 otras rutas metodológicas igualmente válidas para realizar la sistematización de experiencias.

Tabla 5 Otras rutas metodológicas de la sistematización de experiencias

Autor/año	Pasos, fases, etapas, rutas y niveles metodológicos
Barragán-Giraldo (2023, p. 173).	<p>Momentos de la ruta:</p> <p>1. Alistar y proyectar la sistematización: Conformar el equipo sistematizador. Establecer los tiempos para la sistematización. Trazar el proyecto de sistematización. Evaluar las precompresiones sobre práctica y experiencia. 2. Identificar la experiencia: Establecer los aspectos relevantes y diferenciadores: acontecimientos epocales. Mostrar la relevancia y particularidad de la experiencia: hitos temporales. Identificar actores que den cuenta de la experiencia: personas experimentadas. Identificar prácticas relevantes que conforman la experiencia. 3. Reconstruir la experiencia: Ordenar cronológicamente: eventualización. Recuperar información. Establecer grupos de trabajo con los sujetos. Revisar la teoría para resignificar la experiencia. Analizar sistemáticamente la experiencia. Ordenar los aprendizajes. Validar y empoderar con los sujetos de la experiencia. 4. Visibilizar la experiencia: Socializar para que otros aprendan. Mostrar los aprendizajes. Trazar desafíos desde el empoderamiento. 5. Producir saber desde la sistematización: Contrastar con la epistemología y la teoría educativa. Generar categorías propias. Publicar.</p>

<p>Cifuentes-Gil y Pantoja-Kauffmann (2019).</p>	<p>Orientaciones de la ruta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitar la experiencia, contextualizarla, hacer inventario de sus huellas, como base para definir la intención y el plan de trabajo (diseño metodológico) de la sistematización. 2. Contextualizar la experiencia: identificar, caracterizar y nominar los períodos claves para la comprensión de la experiencia; develar la trayectoria histórica. 3. Hitos de la experiencia en los que no solo se involucran los asuntos institucionales, sino también los profesionales y personales. 4. Describir, analizar, narrar la experiencia. 5. Interpretar críticamente según categorías de análisis. 6. Explicitar aprendizajes y horizontes de transformación; ello se refiere principalmente al cambio social en relación con el eje de interés de la experiencia.
<p>Barragán-Giraldo <i>et al.</i> (2020, p.257-263).</p>	<p>Ruta metodológica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicar una experiencia significativa compartida por el grupo de trabajo. 2. Identificar puntos de encuentro, regularidades de su quehacer y establecer los puntos por intervenir para transformar sus prácticas y reconfigurar sus experiencias. 3. Elaboración de preguntas provisionales de investigación. 4. Formulación de los objetivos. 5. Elaboración del estado de la cuestión, mediante rastreos académicos en diversas bases de datos, buscando investigaciones sobre sistematización de experiencias. 6. Visitar los contextos: aprender de las experiencias. 7. Generar teoría: más allá de la sistematización. 8. Elaboración del informe final de investigación. 9. Socializar los resultados de la sistematización a la comunidad educativa donde se desarrollaron los procesos investigativos.
<p>Torres-Carrillo (2021, pp. 41-45).</p>	<p>Una ruta metodológica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La decisión de realizar la sistematización: ¿Por qué y para qué se va a realizar la sistematización? ¿En qué medida va a contribuir a fortalecer el colectivo, organización o proyecto que lo asume? 2. Definición de las preguntas y los temas eje de la sistematización: ¿Cuáles son las preguntas que se está planteando en este momento histórico? ¿Cuáles son los ejes en torno a los cuales se focalizará la reconstrucción del pasado? ¿Cuáles son los desafíos que el colectivo lee desde su presente y sus opciones de futuro? 3. La reconstrucción narrativa de la práctica: Relatos de los sujetos involucrados (testimonios, historias de vida, entrevistas, etc.), cotejarlos entre sí y con otras fuentes (actas, informes, publicaciones, etc.). 4. Reconstrucción analítica de la práctica: Se construyen y procesan los datos a través de un proceso de ordenación, clasificación, categorización y relacionamiento de la información. 5. Interpretación crítica de los hallazgos: Se construyen nuevas lecturas explicativas sobre la información analizada, a partir de referentes conceptuales y que permiten explicar el porqué de los resultados. 6. Síntesis y elaboración de balances interpretativos finales. 7. Presentación y socialización de resultados de la sistematización.

<p>Mejía Jiménez (2018, p. 32-35).</p>	<p>Niveles en la sistematización: Primer Nivel: 1.Práctica: ¿Para qué sistematizar?, ¿Quiénes sistematizan?, ¿Qué sistematizar? 2.Preguntas que se hacen a la práctica: Aprender a formular preguntas, organización de preguntas sobre el qué sistematizar. 3.Organización de la primera descripción: Seleccionar herramientas en coherencia con el lenguaje y la narrativa del grupo. Segundo Nivel: 1.Práctica reflexionada: Elaboración de nuevas preguntas a la práctica que ubiquen lo que falta para dar cuenta de ella. Segundo relato colectivo. 2.Mirada crítica al segundo relato: Cuestionamientos a la propia producción y mirada, fijando ejes de reelaboración. 3.Producción de la experiencia como saber: Reorganización del segundo relato reelaborado a partir de la emergencia de las líneas de fuerza (categorías). Tercer relato en clave de producción de saber. 4.Producción de conocimiento y teoría. 5.Producción de meta teoría.</p>
--	--

Fuente: Elaborado por los autores

A partir de la sistematización previa que hemos presentado, los autores del presente estudio hemos aportado una ruta metodológica (ver tabla 6), que integra de manera armónica varios elementos para guiar de manera situada el proceder con la sistematización de experiencia.

Tabla 6. Ruta para el desarrollo de la sistematización de experiencias

Autores de base	Procedimientos (Momentos de la sistematización de experiencia)
<p>Elaborado por los autores con base en: (Jara Holliday, 2018; Mejía Jiménez, 2018; Cifuentes-Gil y Pantoja-Kauffman, 2019; Barragán-Giraldo <i>et al.</i>, 2020; Torres-Carrillo, 2021; Barragán-Giraldo, 2023).</p>	<p>1. ANTES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Haber participado en una experiencia en contextos educativos y/o sociales. 1.2. Contar con la disposición de un colectivo de trabajo. 1.3. Iniciar la socialización del saber con un equipo base que se comprometa con la organización desde el inicio hasta el final del proceso. 1.4. Reconocer y valorar las experiencias vividas colectivamente. 1.5. Mapear las posibles experiencias a sistematizar, identificando la más relevante. 1.6. Evaluar las condiciones para desarrollar la sistematización de experiencia. <p>2. DURANTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Elaborar un plan considerando la(s) experiencia(s) elegida(s). 2.2. Partes del plan: 1. Datos generales. 2. Importancia de la sistematización de la experiencia para el grupo. 3. Delimitación del objeto de estudio considerando la experiencia situada y contextualizada (espacio y tiempo). 4. Objetivos de la sistematización. 5. Descripción narrativa de la(s) experiencia(s); principales momentos vividos. 6. Reflexiones e interpretaciones críticas. 7. Discusión (triangulación) de los aportes de la sistematización dialogando con marcos teóricos. 8. Conclusiones. 9. Recomendaciones. 2.3. Ejecución del plan: 1. Organización de las actividades. 2. Mapeo general de las fuentes primarias y secundarias. 3. Cronograma. 4. Presupuesto. <p>3. DESPUÉS</p> <p>La redacción de las sistematizaciones puede seguir los siguientes lineamientos (ellos se adaptan tanto al artículo científico, como a una tesina o a una tesis):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Portada: Institución, Curso, Título, Autor, Tutor, Año. 2. Resumen. Máximo 500 palabras y hasta cinco palabras clave. 3. Introducción. Presentación e importancia de las experiencias que se sistematizan. Relaciones entre la experiencia, la formación y el desarrollo profesional de los autores. Pregunta de investigación. Objetivo(s) de la sistematización. Esbozo de la metodología utilizada. Síntesis de las partes (o capítulos) que componen la sistematización. Bosquejo de resultados y conclusiones. Aportes de la sistematización al avance del conocimiento en el área de la Educación. Se recomienda redactar la Introducción una vez finalizado el informe. 4. Metodología. Retomar la pregunta de investigación y los objetivos. Fundamento epistemológico que orientó la investigación. Enfoque de la investigación (cuantitativa, cualitativa, mixta). Contexto de la sistematización (período temporal la de implementación, institución, curso, participantes, apoyo financiero). Métodos y técnicas utilizadas en la documentación de la experiencia. Métodos de análisis de los resultados.

	<p>5. Resultados y Discusión. En esta parte, los resultados y la discusión podrán presentarse juntos o por separado. La forma recomendada es colocar todos los resultados en una misma sección (de ser posible con subtítulos) y en otra la discusión de los resultados también con subtítulos). Siempre que sea posible, los resultados de la sistematización se cruzarán con la bibliografía consultada y con otras sistematizaciones o investigaciones similares, sean nacionales o internacionales. La discusión es siempre el corazón del informe, la parte más rica y extensa, a la que se debe dedicar la mayor cantidad de tiempo, esfuerzo y cuidado.</p> <p>6. Conclusiones. Las conclusiones son una síntesis cualitativamente superior a lo explicado en el cuerpo de la sistematización. Para formularlas es necesario abstraer y generalizar los resultados. Pueden ser teóricas, metodológicas y de sentido práctico. Deben finalizar con una explicación de las limitaciones de la investigación y sugerencias para nuevas sistematizaciones.</p> <p>7. Referencias. Aparecerán al final del trabajo, en estricto orden alfabético y de acuerdo con las normas exigida por la institución o revista.</p> <p>8. Anexos: Deberán constar todos los instrumentos utilizados en la documentación de la experiencia, así como otros materiales que se consideren necesarios.</p>
--	---

CONSIDERACIONES ÉTICAS

En este tipo de investigación metodológica, si bien se enfatiza en prácticas que se encuentran en un contexto educativo, es importante tener en cuenta los horizontes éticos y morales que las determinan y que las llevan a configurar la experiencia concreta que se está sistematizando.

Es verdad que las acciones de los profesores -sus prácticas- están marcadas por los asuntos didácticos, evaluativos y curriculares. Sin embargo, si se busca sistematizar la experiencia educativa, merece poner la mirada en los temas éticos que llevan al maestro a optar por esta o aquella técnica en un momento y lugar determinado, pues él estima que es lo más oportuno para esa situación particular, es decir a tomar decisiones; es en ese momento donde esas personas se muestran como experimentadas en lo que le es propio: las prácticas pedagógicas, docentes, de aula o educativas. Allí reside su auténtico saber práctico (phronesis), que los vinculan con sus propias acciones y, a la vez, con aquellos que interactúan con estas. Así, las opciones del profesor, que se traducen en configuraciones didácticas, evaluativas y curriculares, tienen implicaciones en cómo son asumidas por los estudiantes, por ejemplo; las prácticas que configuran la experiencia no solo son del docente, lo son de los estudiantes y hasta los padres de familia.

LIMITACIONES

Desde nuestro punto de vista, las limitaciones de la sistematización de experiencias pueden presentarse en dos ámbitos, el humano y el material. En la esfera del capital humano, pueden ser limitaciones los siguientes factores: a) es necesarios formar equipos de profesionales críticos y comprometidos con la transformación de la realidad en que trabajan; 2) se necesita de líderes bien preparados y capaces de consolidar los grupos de trabajo; 3) se requiere de una sólida formación epistemológica, metodológica y teórica de los sujetos sociales, lo cual es tarea de los líderes formativos; 4) son imprescindibles: tiempo, dedicación y esfuerzo concertado de los miembros del equipo; 5) es ineludible desarrollar habilidades de lengua escrita, fluidez en la oralidad y capacidad de registro e interpretación de los datos colectados. Desde el punto de vista material son necesarios 1) soporte institucional; 2) apoyo material y financiero para desarrollar el proyecto (equipamientos, transporte, capacidad financiera, alimentación y hospedaje).

CONCLUSIONES

El presente estudio ha cumplido con el objetivo de presentar a los estudiosos del tema una síntesis crítica de la sistematización de experiencias, con base en sus orígenes, epistemología, metodología, principales características y limitaciones. Se ofrece, además, una lista bibliográfica de consulta que puede ampliar el examen del asunto por parte de los interesados.

Con respecto a los orígenes de la sistematización de experiencias, se concluye que esta nace a finales de la década de 1950 y comienzos de la de 1960. La sistematización es una de las formas del pensamiento crítico en la región, que aparece inicialmente vinculada al servicio social, y casi inmediatamente a la educación de adultos y la educación popular, extendiéndose posteriormente a otras áreas de conocimientos.

Pese a la diversidad de los criterios epistemológicos existentes sobre la epistemología que sustenta la sistematización de experiencias, los autores consideran que el enfoque integrado histórico-dialéctico-hermenéutico completa otras concepciones epistemológicas afines que tienen todas como base una sólida dialéctica materialista.

La sistematización de experiencias puede definirse como un enfoque teórico-metodológico transformador, con amplias potencialidades para la formación de sujetos activos, comprometidos con el cambio social y educativo de su contexto de actuación y como una valiosa metodología de investigación y de producción de conocimientos, con foco en los procesos de la práctica, que valoriza la experiencia, la subjetividad, la crítica y el diálogo como formas creativas de elaboración intelectual.

Como se puede comprobar en la literatura referenciada, las rutas metodológicas para la realización de las sistematizaciones presentan variaciones entre los autores,

de acuerdo con sus referenciales y experiencias, pero en su mayoría conservan unas cuantas esencias: el carácter colectivo, participativo y dialógico de la metodología, el foco en el estudio de la práctica socioeducativa y la transformación de la realidad, la diversidad de técnicas de recolección de la información y de análisis de los resultados, la producción de teoría y conocimientos originales, el empoderamiento de los sujetos participantes, entre otras características.

La sistematización de experiencias es hoy un área de conocimientos sistematizados, informada por los resultados de las investigaciones de notables intelectuales latinoamericanos y de otras partes del mundo, con amplias posibilidades de aplicación en la formación de profesores, en el desarrollo de las economías locales, así como en la transformación de comunidades agrícolas y de urbanas. Su aplicación en la práctica social debe contar con la correspondiente responsabilidad institucional y profesional de los sujetos envueltos.

REFERENCIAS

- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83–105.
- Barbosa-Chacón, Jorge W., Barbosa Herrera, Juan C., & Rodríguez Villabona, Margarita. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*. XXXVII, 130–149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53128>
- Barnechea-García, M. M., Morgan-Tirado, M.L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, 1(15), 97–107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=te>
- Barragán-Giraldo, D. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 3(1), 155-180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Barragán-Giraldo, D. F., Ibarra-Mogollón, M. L. y Pérez-Pérez, T. H. (2020). Itinerario formativo e investigativo en sistematización de experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 243-272. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349>
- Brandão, C. R. (1989). *La educación popular en América Latina*. CEDEP.
- Cifuentes-Gil, R. M. y Pantoja-Kauffmann, G. F. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: Sustentos, orientaciones, desafíos*. Editorial Brujas.
- Deroncele Acosta, Á. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 102–118.
- Ghiso, A. M. (2014). La sistematización: Una estrategia investigativa de educadores que, con imaginación y coraje, deciden reinventarse críticamente. Em *La sistematización en Educación y Pedagogía*. (p. 37–48). Rodrigo Jaramillo Roldan. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/25473/1/RodrigoJaramillo_2014_SistematizacionEducacionPedagogia.pdf
- Guirão Goris, Silamani J. A. (2015). *Utilidade e tipos de revisão de literatura*. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>

- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Jara Holliday, O. (s.d.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. <https://cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual/>
- Lenin, V. I. (2011). *Cadernos sobre a dialética de Hegel. Introdução de Henri Lefebvre e Norbert Guterman* (José Paulo Netto, Trad.). Editora UFRJ.
- Marx, K. (2007). Introducción. En: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) (1857-1858)*. Vol. 1 (Vigésima edición., p. 21–30). Siglo XXI Editores.
- Mejía Jiménez, M. R. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. La Paz-Bolivia.
- Mejía Jiménez, M. R. (2018). *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*. [Ponencia presentada al coloquio Perspectivas metodológicas y pedagógicas en lengua materna. Universidad Distrital de Bogotá]. <https://www.minedu.gov.bo/files/publicaciones/veaye/encuentro/SISTEMATIZACION.pdf>
- Palma, D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. Santiago de Chile. CEAAL / Consejo de Educación de Adultos de América Latina. <https://ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000619.pdf>
- Sime, L. (1991). *Los discursos de la educación popular. Ensayo crítico y memorias*. Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas.
- Torres-Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 27-47. doi: 10.25100/prts.v0i31.10624. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624>
- Torres-Carrillo, A. (2012). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Torres-Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Cinde-El Búho

TEORÍA FUNDAMENTADA

Félix Fernando Goñi-Cruz

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Miriam Encarnación Velázquez-Tejeda

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Hernán Gerardo Flores-Valdiviezo

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La Teoría Fundamentada (TF) como método de estudio, ha tenido y tiene un espacio interesante entre los académicos e investigadores de las ciencias sociales, (Matteucci y Gnoth, 2017). Sin embargo, no siempre sus procedimientos cuentan con una estructura clara, por lo que dedicaremos este capítulo a sistematizar algunas pautas y ofrecer una ruta precisa para aplicar la TF.

En este compendio dedicado a la Teoría Fundamentada, exploramos un enfoque metodológico rico en su profundidad y versatilidad. El objetivo principal es proporcionar una guía exhaustiva para investigadores de diversas disciplinas que deseen sumergirse en este método. Desde su concepción por Glaser y Strauss (1967), esta teoría ha evolucionado dinámicamente, adaptándose a las demandas de la investigación contemporánea. A lo largo de estas páginas, desglosamos las ventajas inherentes a su aplicación, destacando su capacidad para generar teoría sustantiva arraigada en los datos empíricos. Nos adentramos en sus bases teóricas, destacando su fundamento en la construcción emergente de teoría, proporcionando así un marco sólido para el desarrollo de conocimientos profundos y contextualizados.

Asimismo, examinamos las características distintivas que definen este método, desde su enfoque inductivo hasta su énfasis en la saturación teórica. A través de una detallada ruta metodológica, acompañada de ejemplos ilustrativos, orientamos al lector en cada etapa del proceso investigativo, desde la recolección de datos hasta la generación de teoría fundamentada. Además, se abordan consideraciones éticas cruciales que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de investigaciones cualitativas, subrayando la importancia de la integridad y la sensibilidad en la interacción con los participantes. Por último, se reflexiona sobre las limitaciones inherentes a este método, al ofrecer una visión equilibrada que invita a la reflexión crítica y al continuo desarrollo de la investigación cualitativa.

El método de la Teoría Fundamentada tiene como objetivo principal generar teorías (teoría sustantiva) que surjan directamente de los datos y que proporcionen una comprensión más profunda y rica de los fenómenos sociales, contribuyendo así al avance del conocimiento en el campo de las ciencias sociales.

El método de la Teoría Fundamentada presenta varias ventajas significativas para la investigación cualitativa, tal como refieren Charmaz & Belgrave (2012) y Glaser & Strauss (1967). Las cuales se proponen a continuación:

Flexibilidad metodológica. La Teoría Fundamentada permite a los investigadores adaptar su enfoque según las necesidades específicas del estudio y los datos recopilados. No está limitado por un conjunto rígido de procedimientos, lo que facilita la exploración profunda y detallada de los fenómenos sociales.

Generación de teorías directamente desde los datos. En lugar de comenzar con teorías preexistentes o hipótesis, la Teoría Fundamentada permite que las teorías emerjan directamente de los datos recopilados durante el proceso de investigación. Esto garantiza que las teorías generadas estén arraigadas en la realidad empírica y sean relevantes para comprender los fenómenos sociales estudiados.

Profundidad y riqueza en la comprensión del fenómeno. Al centrarse en la comprensión profunda de los fenómenos sociales, la Teoría Fundamentada permite a los investigadores explorar las múltiples dimensiones y complejidades de un tema dado. Esto conduce a una comprensión más completa y rica de los fenómenos estudiados.

Aplicabilidad a una variedad de contextos y situaciones. Las teorías desarrolladas a través del método de la Teoría Fundamentada son flexibles y adaptables, lo que significa que pueden aplicarse a una variedad de contextos y situaciones. Esto aumenta la utilidad y la relevancia de las teorías generadas en una variedad de campos y disciplinas.

Validación continua y mejora de la teoría. La Teoría Fundamentada promueve un proceso iterativo de recopilación de datos, análisis y refinamiento de la teoría. Esto permite una validación continua de la teoría en desarrollo y la oportunidad de mejorarla a medida que avanza la investigación.

MARCO TEÓRICO

La Teoría Fundamentada (TF) es un método de investigación cualitativa creada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de los años sesenta, en el contexto de la sociedad norteamericana durante la supremacía de la investigación positivista. Partió de un estudio sobre enfermos en los centros hospitalarios del estado de California. Este proceso les facilitó a sus autores llegar a una teoría básica que sustentaron en el ámbito cualitativo.

La base epistemológica de la TF está en el Interaccionismo Simbólico de Blumer y en el pragmatismo de la escuela de Chicago, basada en las ideas de

George Mead y John Dewey. El interaccionismo simbólico se entiende como una corriente del pensamiento que se basa en la comprensión de la sociedad a través de la transmisión de información por los emisores del lugar.

La tendencia Strauss-Corbin sobre la TF aparece en el año 1990 con una perspectiva más didáctica al proponer una metodología de cómo llevar el proceso a fin de arribar a una teoría emergente a partir de los datos acopiados. Originalmente, las ideas propuestas por Glaser y Strauss no explicaban cómo las teorías fundamentadas se debían tratar en una investigación, de ahí que la propuesta de Strauss y Corbin alcanzó notoriedad (Espriella & Restrepo, 2020; Barrios, 2015).

Los estudios reflejan la existencia de una diferencia esencial entre las tendencias de Glaser y Strauss-Corbin. La posición de Strauss privilegia la inducción y la creatividad del investigador en la ejecución de las etapas del estudio, mientras que Glaser, en oposición a Strauss, sostiene que lo prioritario en la TF es la habilidad del investigador para descubrir los aportes de los datos recibidos. Strauss y Corbin confían en la técnica que el investigador aplica con la intención de obtener la teoría buscada (Vander, 2020; Cuñat, 2007).

La Teoría Fundamentada es un método de la investigación cualitativa, sostienen Corbin y Strauss (1990), cuyo propósito es producir una nueva teoría a través de los datos acopiados de forma inductiva de una realidad determinada. Abarca un proceder constante y sistemático de recolección y análisis de datos, con el fin de desarrollar los conceptos y las categorías que den cuenta o expliquen el objeto de estudio.

En esa dirección, Timmermans y Tavory (2012) advierten que la TF sustenta un enfoque metodológico analítico de los datos cualitativos recolectados esencial, que requieren ser codificados metodológicamente con el propósito de generar conceptos y categorías que conlleven a desarrollar una teoría genuina de esa realidad por la vía inductiva a partir de la información obtenida sin preconcepciones teóricas.

Congruente con esa posición, Carrero *et al.* (2012) afirman que la TF es un método de análisis que demuestra en el proceso de sistematización una transformación progresiva de los datos recolectados en el estudio de casos sociales. Desde esta óptica, es una concepción que ejemplifica su diseño y una transformación progresiva de los datos. Este proceder es una vía metodológica en el análisis de los datos que posibilita el desarrollo sistemático de la conceptualización teórica.

En ese sentido, Delgado (2012) precisa que al valorar la TF se percibe la existencia de diversos puntos de similitud en los que la teoría fundamentada se vincula con otras aproximaciones de la investigación cualitativa, sin embargo, se diferencia de aquellas por su intensidad en la elaboración de teorías nuevas que emergen de los participantes del propio contexto donde se realiza la investigación.

Una posición similar sostiene Barrios (2015), cuando precisa que este método tiene como propósito generar teoría a partir de los datos recolectados por el propio investigador en el proceso de recolección de información o por otros investigadores. En ese sentido, refiere que Glaser (1992) afirmó que la TF es una metodología general que utiliza el método de comparación constante, que se ejecuta de forma simultánea a medida que se recolectan los datos y se aplican otros procedimientos con el fin de generar una teoría inductiva sobre el aporte de la muestra de un contexto determinado.

Al respecto, Hernández y Sánchez (2008) añaden que la TF emplea varios métodos o procedimientos con el propósito de estudiar a los seres humanos, los actores y los fenómenos sociales que ocurren en su contexto concreto. Enfatizan que estos son portadores de perspectivas e interpretaciones de sí mismos, de sus acciones, que dan lugar a los fenómenos que forman parte del problema en cuestión; al investigador le corresponde aprender todo lo que pueda asimilar y comprender lo que ellos refieren.

En esa línea de ideas, Bernard *et al.* (2016) aportan algo distintivo al sostener que la TF es un método y un producto de la investigación porque el proceso concluye con la generación de una teoría auténtica. Precisan que al construir el conocimiento es necesario ejercer una vigilancia epistemológica, lo cual se logra con el apego riguroso al método, y el cuestionamiento. La vigilancia es entendida como la habilidad para rectificar el método, apreciar errores que se pueden cometer al producir los conocimientos sobre el objeto de estudio en cuestión.

El éxito de la TF depende del rigor con que se aplique el método investigativo. Es decir, depende del desarrollo de las variadas categorías conceptuales relevantes de saturar, es decir, llenar, respaldar o proporcionar evidencias repetidas de esas categorías y exponer los datos. Precisa que, al igual que los estudios cuantitativos o cualquier otra investigación, la calidad del estudio de la TF varía según la minuciosidad metodológica, la importancia de las preguntas del estudio y la calidad de las respuestas ofrecidas (Espriella & Restrepo, 2020)

Lo anterior exige eficiencia al aplicar el método de recolección de los datos en el trabajo de campo. Sandín (2003) y Bernard *et al.* (2016) advierten que una vez recolectados los datos, se inicia el proceso de codificación de la información a través del establecimiento de las categorías, cuyo contenido se va comparando constantemente entre unas y otras hasta lograr la saturación de las mismas como base o data general. Este procedimiento analítico-sintético faculta al investigador a identificar la categoría conceptual central o eje de la investigación.

Al respecto, Bernard *et al.* (2016) consideran que, en el transcurso de una investigación, sea cual sea su naturaleza, siempre surgen datos nuevos con los que no se contaba; es entonces cuando se dice que la investigación no parte siempre de la teoría, sino de los datos. En ese sentido, la Teoría Fundamentada busca construir una teoría partiendo de los datos existentes, cuestionándolos constantemente con una mente abierta, aunque los datos se enriquecen al relacionarlos con la teoría existente.

En este quehacer, se debe tener presente que la conceptualización es una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que los participantes pueden tener del contexto, por ello, requiere reforzar la reflexión objetiva. Estos conceptos se expresan en términos de relaciones verbales, entendibles y generalizables al contexto. El proceder conduce a conceptualizar las acciones, hechos y procesos que realizan las personas en su realidad. Al analizarlas, facilita detectar las categorías que pueden ser nociones de conceptos que devienen en soportes para clarificar expresiones lingüísticas de un área o para explicar aspectos concretos en la investigación (Charmaz, 2006; Palacios, 2021).

En conclusión, la TF destaca por la generación o producción de una nueva teoría como consecuencia de la información aportada por los propios sujetos involucrados. Ellos poseen experiencias, saberes y son conocedores del problema objeto de estudio y desde su propia cosmovisión explican los hechos, procesos, acciones humanas o fenómenos sociales. Esta es la fuente de información que conforma los datos sometidos al análisis y valoración por el investigador (Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Carrero *et al.*, 2012 y Quezada, 2014).

Enfoques teóricos

Al revisar las fuentes actuales sobre la TF afloran variados enfoques sustentados por los expertos que le otorgan determinado fundamento teórico y tratamiento metodológico que es necesario conocer al aplicar esta concepción investigativa. A continuación, se presenta una síntesis de algunos de los usados en el proceso investigativo:

El Enfoque Clásico. En la década de los sesenta. Se orienta y centra su atención en la generación de teorías a partir de los datos acopiados en el mismo proceso de la investigación. En su ejecución metodológica, enfatiza la importancia del procedimiento de comparación constante y la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1960; Palacios, 2021).

El Enfoque Constructivista. Este enfoque es propuesto por Charmaz (2006) y destaca por marcar el interés y el objetivo en las experiencias y perspectivas de los participantes que conforman las unidades de análisis de la investigación. En esta concepción, se reconoce que los investigadores interpretan la información o datos acopiados a partir de sus propios lentes y experiencias.

Enfoque Estructuralista. Esta concepción o enfoque sugerido y desarrollado por Adele Clarke guía el centro del estudio en las estructuras sociales y culturales que inciden en los procesos y sujetos del estudio. Enfatiza en efectuar un análisis más amplio y detallado del contexto sociocultural donde suceden los fenómenos objeto de estudio (Strauss y Corbi, 2002).

Enfoque Posmoderno. Surge y critica las ideas de estudiar una sola realidad y enfatiza en la diversidad de voces y perspectivas que existen. Se ocupa más del poder, la subjetividad y la construcción social de la realidad objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2011).

Se puede incorporar el enfoque de análisis abductivo de datos cualitativos destinados a generar ideas teóricas creativas. Aseveran Timmermans y Tavory (2012) que se concretan a través de una dialéctica de sensibilidad teórica cultivada y heurística metodológica. Sostienen que el análisis abductivo enfatiza que en lugar de dejar de lado las ideas teóricas preconcebidas durante el proyecto investigativo, los investigadores deben ingresar al campo de estudio con algunas bases teóricas más profundas, a fin de desarrollar los presupuestos teóricos a lo largo del proceso indagatorio. Ponen un mayor énfasis en las experiencias y perspectivas de los participantes de la investigación. Reconocen que los investigadores interpretan los datos a través de sus propios lentes y experiencias. Enfatizan que el análisis abductivo apunta específicamente a generar ideas teóricas novedosas que replantean los hallazgos empíricos en contraste con las teorías existentes.

Es importante subrayar que, aunque estos enfoques tienen diferencias en su proceder metodológico al aplicarlos en la práctica, tienen en común en el proceso de investigación la generación de teorías a partir de los datos que aportan los participantes y la exploración profunda de los investigadores sobre fenómeno objeto de estudio.

Aproximaciones a la conceptualización de la Teoría Fundamentada

Para Glaser y Strauss (1967), autores fundacionales de la teoría fundamentada, esta consiste en el descubrimiento de teoría a partir de datos obtenidos sistemáticamente de la investigación social. Implica un proceso de investigación para generar teoría a partir de los datos, en contraposición a las teorías deducidas lógicamente o especulativamente. Más adelante, Corbin y Strauss (1990) señalan que la teoría fundamentada hace referencia al proceso de investigación cualitativa cuyo objetivo es generar teoría a partir de los datos de manera inductiva. Implica un proceso sistemático de recolección y análisis de datos para desarrollar conceptos y categorías que expliquen el fenómeno bajo estudio.

Por su parte, Timmermans y Tavory (2012) mencionan que se trata de un enfoque dominante de análisis de datos cualitativos, que implica codificar los datos, generar conceptos y categorías, y desarrollar una teoría inductivamente a partir de los datos sin preconcepciones teóricas.

Por lo tanto, y en síntesis, podemos indicar que la teoría fundamentada:

- Genera teoría a partir de datos obtenidos sistemáticamente mediante investigación social de manera inductiva.
- Implica un proceso de investigación para generar teoría desde los datos en lugar de deducirla o especularla.
- Requiere un proceso sistemático de recolección y análisis de datos para desarrollar conceptos y categorías.
- Codifica los datos para generar conceptos y categorías que expliquen el fenómeno estudiado.

Características distintivas del método de la Teoría Fundamentada

Según distintos autores especialistas de la TF como Corbin y Strauss (1990) y Quezada (2014), las principales características de este método de investigación cualitativa son:

Inducción. La TF prioriza el enfoque inductivo, postulando que las teorías son consecuencia de los datos acopiados en lugar de sustentar las teorías existentes o validadas. En tal sentido, los investigadores deben analizar y codificar los datos particulares que recogen de los sujetos en un contexto determinado con el propósito de detectar patrones, conceptos, creencias y así arribar a las categorías emergentes (Katayama, 2014).

Comparación constante. Durante el proceso de análisis, se lleva a cabo la comparación constante de los datos recolectados con el fin de observar y detectar las similitudes y diferencias en esa área. De esa forma, los investigadores se orientan mejor al desarrollar teorías coherentes basadas en los datos recopilados en el contexto.

Teoría emergente. Durante el acto de análisis profundo de los datos acopiados, se arriba a un nivel de abstracción que conduce a fundamentar las teorías y explicar los hechos o fenómenos observados. Así van surgiendo las teorías gradualmente como resultado de los hallazgos analizados profundamente, de donde emergen las nuevas teorías.

Saturación teórica. Se reconoce que el objetivo de la TF es lograr la saturación teórica, que se alcanza cuando se han recopilado suficientes evidencias de los participantes y se han desarrollado conceptos de manera completa, comprensiva y exhaustiva, a partir de los cuales se puede explicar el fenómeno objeto de estudio.

Fundamentación en los datos. Es un objetivo esencial de la TF la generación de teorías fundamentadas en los datos recopilados durante el proceso investigativo en un contexto determinado. Esto significa que las teorías producidas se basan en las experiencias y perspectivas aportadas por los participantes de la investigación.

En resumen, la TF se caracteriza por tener un diseño de investigación basado en varios métodos centrados en la generación de nuevas teorías resultantes del análisis de los datos recopilados en el propio proceso de investigación. Enfatiza en la vía inductiva de casos particulares para transitar al análisis constante y la comparación de la información obtenida a través de los participantes a fin de arribar a las categorías emergentes generales.

PROCEDIMIENTOS

Al revisar la literatura referente a la teoría fundamentada, se han encontrado una variedad de pasos, procedimientos o procesos metodológicos. Sin embargo, todos coinciden en que, en la teoría fundamentada, dichos procesos se llevan a cabo de manera iterativa y simultánea para permitir una comprensión profunda y flexible del fenómeno estudiado. Este método favorece la interacción dinámica entre los datos y la teoría emergente, promoviendo una exploración exhaustiva y permitiendo ajustes continuos en función de nuevas ideas, revelaciones y descubrimientos durante la investigación.

Por su parte, Corbin y Straus (1990), recomiendan que, la descripción minuciosa de los procedimientos de la teoría fundamentada puede parecer excesivamente formalista y sectaria, pero su seriedad es crucial para evitar prácticas incompletas o incorrectas. Cada investigador debe equilibrar la rigidez de los criterios sugeridos con la flexibilidad necesaria ante las contingencias de la investigación. Seguir cuidadosamente los procedimientos garantiza el rigor del proyecto, aunque se requiere un entendimiento tanto por parte del investigador como de quienes evalúan los estudios de este método.

Según Corbin y Strauss (1990), la teoría fundamentada más que seguir una línea única y secuencial, responde a un proceso en el que la recolección y el análisis de datos se configuran como procesos profundamente interrelacionados y concurrentes, es decir, que ocurren de manera simultánea e iterativa. Estos autores indican que dentro de estos procesos se realiza: una codificación abierta de los datos para generar conceptos y categorías; una codificación axial para establecer relaciones entre las categorías; un muestreo teórico para recopilar más datos enfocados en categorías emergentes y comparaciones constantes entre los datos y las categorías en desarrollo. Estos autores proponen varios procedimientos y cánones, las cuales se presentan a continuación:

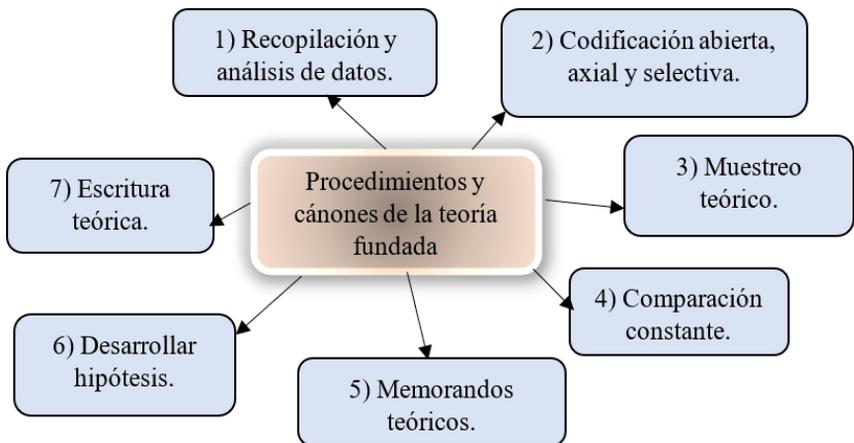


Figura 1 Procedimientos y cánones de la teoría fundada

Fuente: Adaptado de Corbin y Strauss (1990)

Por su parte, Bizquerria (2004) propone cuatro fases originales, según el procedimiento de la teoría fundamentada: a) comparación de incidentes a través de los datos; b) integración de categorías y sus propiedades; c) delimitación de la teoría y d) escritura de la teoría. En esta misma línea Bautista (2011), plantea una propuesta metodológica de seis pasos: a) recolección de datos; b) categorización abierta; c) elaboración de memos preliminares; d) identificación de una categoría núcleo; e) ordenamiento de los memos y f) la escritura de la teoría.

Otro de los planteamientos a considerar son los pasos que propone Sandoval (1997), las cuales son: a) elección del tópico de investigación; b) abordaje de un área sustantiva en particular; c) simultaneidad en la recopilación de información y su examen; d) la categorización abierta; e) la elaboración de memos o elaboraciones preliminares que interpretan los datos obtenidos; f) la determinación o identificación de una categoría núcleo; g) La determinación o identificación de una categoría núcleo; h) Reciclaje de los primeros pasos en términos de la categoría núcleo; i) el ordenamiento de los memos y j) la escritura de la teoría emergente.



Figura 2 Propuesta metodológica de la teoría fundada

Fuente: Adaptado de Sandoval (1997)

En la misma perspectiva, Katayama (2014) presenta seis fases en la construcción de la teoría fundamentada, subrayando su carácter no lineal y reiterativo en lugar de secuencial. Estas etapas incluyen: a) identificación de datos o unidades de análisis; b) categorización abierta; c) elaboración de memos o reflexiones preliminares para sistematizar los datos; d) categorización sistemática de los datos, y e) organización de los memos y formulación de la teoría.

Adicionalmente, el autor aclara que este método de cinco fases se fundamenta en dos estrategias clave: el método de comparación constante (recopilación, codificación y análisis simultáneos de los datos) y el muestreo teórico (selección de casos según su capacidad para mejorar los conceptos o teorías ya establecidos).

Asimismo, Vasilachis (2006) introduce otro conjunto de procesos dentro de la teoría fundada, destacando las operaciones esenciales que se deben considerar. Es crucial notar que estas operaciones se llevan a cabo simultáneamente con las fases anteriores durante todo el análisis. Estas operaciones incluyen: a) la recolección de datos; b) la codificación; c) la delimitación de la teoría; d) el lugar de la literatura; e) el paradigma de codificación y f) la comunicación de resultados.

Por su parte, Timmermans y Tavory (2012), aseveran ciertas pautas metodológicas del análisis de datos de la teoría fundamentada, las cuales son: a) la toma de notas de campo; b) el muestreo teórico; c) la codificación en varias dimensiones; d) la redacción de memorandos; e) la comparación constante y f) la clasificación y diagramación de memorandos.

Luego de la revisión exhaustiva y la sistematización de las diversas fuentes, y considerando, sobre todo, nuestra experiencia, planteamos un sistema de procedimientos concretado en 11 fases que se siguen en la aplicación de la teoría fundamentada (ver tabla 1):

Tabla 1 La ruta metodológica de la teoría fundamentada

Nº	La ruta metodológica de la teoría fundamentada	Descripción
1	Elección del tópico de investigación y el área sustantiva en particular	Proceso implica seleccionar un tema de estudio relevante y significativo dentro de un área específica, guiado por la curiosidad y la importancia social o académica del tema.
2	Recopilación de datos	Se trata de recoger información relevante para el estudio a través de diversas técnicas cualitativas, como entrevistas, observaciones o análisis de documentos, con el fin de obtener una comprensión profunda del fenómeno en estudio.
3	Codificación abierta	Durante esta fase, se analizan los datos de manera exploratoria, identificando y etiquetando conceptos y patrones emergentes sin imponer categorías predefinidas, lo que permite una comprensión inicial del material.
4	Codificación axial	En esta etapa, se procede a organizar los datos codificados en categorías más amplias y relacionadas entre sí, identificando conexiones y relaciones significativas entre los conceptos emergentes, lo que ayuda a desarrollar una comprensión más profunda del fenómeno.
5	Codificación selectiva	Se refiere a la identificación y refinamiento de las categorías centrales o núcleo, así como la integración de subcategorías y dimensiones relevantes, permitiendo la construcción de una teoría coherente y significativa.
6	Muestreo teórico	Este proceso implica seleccionar participantes o casos específicos que puedan proporcionar información relevante para el desarrollo y la refinación de la teoría emergente, en función de su contribución potencial a la comprensión del fenómeno en estudio.
7	Comparación constante	Consiste en analizar y contrastar continuamente los datos recopilados y las interpretaciones realizadas, buscando similitudes, diferencias y patrones recurrentes que ayuden a validar y enriquecer la teoría en desarrollo.

8	Memorandos	Se trata de documentar reflexiones, ideas y decisiones metodológicas a lo largo del proceso de investigación, proporcionando un registro sistemático y detallado que facilita el análisis y la interpretación de los datos.
9	Desarrollo de la teoría	Durante esta fase, se elabora y refina la teoría emergente a partir de los datos recopilados y los patrones identificados, integrando nuevas ideas y perspectivas para explicar y comprender el fenómeno en estudio de manera más completa.
10	Saturación teórica	Se refiere al punto en el cual se ha alcanzado una comprensión profunda y exhaustiva del fenómeno en estudio, donde la recopilación y el análisis de datos adicionales no aportarían significativamente a la teoría en desarrollo.
11	Escritura de la teoría	Finalmente, se redacta y presenta la teoría desarrollada de manera clara y coherente, comunicando los hallazgos, las conclusiones y las implicaciones del estudio de una manera accesible y persuasiva.

1. Elección del tópico de investigación y el área sustantiva en particular

La selección del tópico de investigación es el punto de partida de cualquier investigación en la Teoría Fundamentada. Al respecto Sandoval (1997) sostiene que, “el punto de partida definido por la elección del tópico de investigación ya define un deslinde muy concreto desde el punto de vista metodológico” (p. 83). Implica seleccionar un tema o fenómeno de interés que sea significativo y relevante para la comprensión de algún aspecto de la vida social, como la migración, estrategias de enseñanza, evaluación educativa, delincuencia juvenil, salud mental, entre otros. La elección del tópico suele basarse en la curiosidad del investigador, en la importancia del tema para la comunidad académica o en su relevancia para la sociedad en general.

Una vez seleccionado el tema o tópico de investigación, se delimita un área sustantiva específica dentro de ese tema como la retroalimentación formativa, estrategias de enseñanza de la matemática, resiliencia académica, factores del estrés laboral, entre otros. Es importante definir el alcance del estudio y delimitar el área sustantiva específica que se explorará. Esto implica identificar los límites del estudio y determinar qué aspectos del fenómeno en estudio se van a examinar en detalle.

Ejemplo ilustrativo:

- Tópico de investigación. Analizar el papel de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria.
- Área sustantiva. Dentro del papel de la retroalimentación formativa, el enfoque puede ser en cómo la retroalimentación individualizada influye en la autoeficacia y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

2. Recopilación de datos

La recolección de datos cualitativos va más allá de simplemente obtener datos y métodos de recolección. Implica consideraciones éticas, estrategias de muestreo, registros, manejo de problemas en el campo y almacenamiento seguro. Aunque las

entrevistas y observaciones son comunes, se alienta a los investigadores a explorar nuevas fuentes de datos y métodos innovadores. Estas nuevas formas deben ser sensibles a los objetivos de investigación (Creswell y Poth, 2018).

A continuación, se enumeran una serie de actividades que es necesario tener en cuenta en el proceso de recopilación de datos cualitativos:



Figura 3 Actividades de recopilación de datos

Fuente: Adaptado de Creswell y Poth (2018).

En la teoría fundada, el análisis debería comenzar tan pronto como se recopila el primer bit de datos (provenientes de una entrevista individual, focus groups, observaciones y/o del análisis de documentos), por ello es esencial el análisis desde el principio para guiar las siguientes entrevistas y observaciones. En tal sentido, los investigadores entran al campo con preguntas o áreas de interés, recopilando datos sobre estos temas a menos que resulten irrelevantes durante el análisis. Es crucial analizar los primeros datos en busca de pistas y asegurarse de que todas las cuestiones relevantes se incorporen en las siguientes entrevistas y observaciones (Corbin y Strauss, 1990; Corbin & Strauss, 2015).

Cada concepto en el estudio se considera provisional al principio y se valida repetidamente en entrevistas, documentos y observaciones. La relevancia de un concepto para la teoría se demuestra mediante su presencia o ausencia significativa, protegiendo así contra el sesgo del investigador. Los conceptos se basan en la realidad de los datos para garantizar la congruencia entre teoría y observación.

3. Codificación abierta

El análisis de datos cualitativos se puede llevar a cabo de dos maneras: a) mediante un análisis manual o artesanal, y b) utilizando algún software especializado. Tanto el proceso manual como el uso de Atlas.ti implican la revisión minuciosa y la codificación de datos cualitativos para identificar patrones y temas. Ambos métodos requieren un enfoque reflexivo y analítico para interpretar la información y generar percepciones, comprensiones o entendimientos profundos y significativos. Además, tanto en el proceso manual como con Atlas.ti, se busca

construir una comprensión profunda y fundamentada en los datos para respaldar la toma de decisiones informadas (Goñi, 2023).

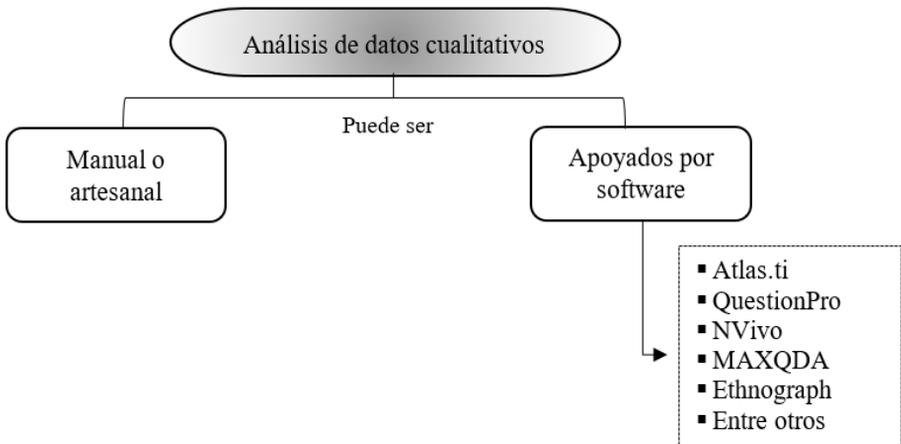


Figura 4 Formas de analizar los datos cualitativos.

Bajo nuestra experiencia, es importante seguir ciertos pasos en la utilización del software Atlas.ti para llevar a cabo el proceso de análisis de la información. Empezando por la codificación abierta, los pasos a considerar son los siguientes:

- Creación de la Unidad Hermenéutica (UH).
- Asignación de los documentos primarios.
- Generación de citas en los documentos primarios (1ra reducción documental).
- Codificación de los documentos primarios (2da reducción documental).
- Organización de las familias.
- Generación de memorandos.
- Establecimiento de redes relaciones).
- Reporte de información.
- Confección del informe final.

De igual manera, el proceso de análisis de la información se puede realizar de manera manual o artesanal. Cabe precisar que los resultados son iguales o similares, ya sea que el investigador trabaje con el apoyo de algún software o lo haga de manera manual. A continuación, se presentan los pasos a seguir en el proceso manual o artesanal, que son los siguientes:

- Realizar la transcripción de la entrevista.
- Se recomienda trabajar en tablas distribuidas en columnas: preguntas, respuestas a las preguntas, códigos y comentarios.

- Realizar la codificación, para ello deberá identificar las ideas clave o conceptos a través de la lectura del texto, análisis palabra por palabra o párrafo por párrafo.
- Se recomienda trabajar con colores al momento de realizar la codificación que transmitan un significado relevante.
- Realizar comentarios para ciertos códigos que el investigador considere conveniente hacerlo.
- Realizar la categorización, para ello se agrupan los códigos similares en otra tabla. En este proceso algunos códigos deberán ser eliminados por baja frecuencia de uso.
- Redactar el nombre de cada categoría emergente que responda al conjunto de códigos similares.
- Redactar los memorandos o las conclusiones aproximadas por cada categoría emergente.
- Revisar los hallazgos con un grupo que comparta características similares o volver a entrevistar al mismo individuo. Si están dispuestos, involucrar a los participantes en la discusión de los resultados y sus implicaciones.
- Escribir la sección de resultados.

El punto clave al implementar esta fase inicial de codificación abierta es asegurar la mayor precisión posible entre la descripción de los eventos o fenómenos y las expresiones de los participantes o las características notadas en los documentos. La codificación abierta concluye cuando se identifica una categoría central que abarca los datos recopilados (Sandoval, 1997; Corbin & Strauss, 2015).

Por otro lado, es necesario conocer los tipos de códigos en el análisis de la información ya que cada uno ofrece una perspectiva única para comprender los datos. Los códigos *in vivo* capturan las palabras exactas de los participantes, mientras que los sustantivos identifican conceptos clave. Los sociológicos y teóricos vinculan los datos con teorías y contextos sociales más amplios. Los descriptivos proporcionan detalles sobre los datos, mientras que los explicativos profundizan en las relaciones y causas subyacentes. Comprender estos tipos de códigos (figura 5) enriquece el análisis al ofrecer una gama completa de interpretaciones. (Andréu *et al.*, 2007; Carrero *et al.*, 2012).

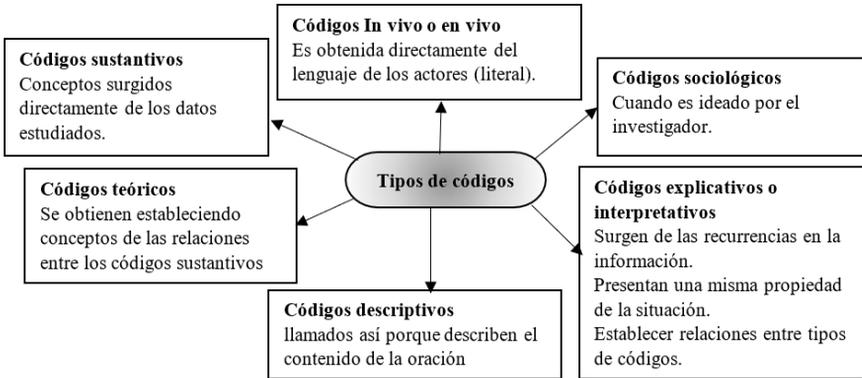


Figura 5. Tipos de códigos

Fuente: Adaptado de Andréu *et al.* (2007)

Se entiende por codificación abierta, en términos de Strauss y Corbin (2002) como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En tal sentido, en la codificación abierta, se debe realizar un análisis microscópico línea por línea, párrafo por párrafo, lo cual exige al investigador examinar lo específico de los datos, no solo en el sentido descriptivo sino también en el sentido analítico.

En el análisis microscópico de la información, es esencial apartarse de los confines de la literatura técnica y de la experiencia personal, evitando así el pensamiento estereotipado sobre los fenómenos. Se debe fomentar el proceso inductivo y centrarse en los datos, sin presuponer nada. Es importante prestar atención a lo que las personas dicen o hacen y no pasar por alto aspectos significativos durante el examen de los datos. El objetivo es descubrir las propiedades y dimensiones de las categorías para obtener una comprensión más profunda y precisa. (Strauss y Corbin, 2002; Gibbs, 2012; Mayz, 2008; Andréu *et al.*, 2007; Carrero *et al.*, 2012). A continuación, se presenta algunas recomendaciones:

- 1 Alejar el pensamiento del investigador de los confines de la literatura técnica y de la experiencia personal.
- 2 Evitar maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos.
- 3 Estimular el proceso inductivo.
- 4 Centrarse en lo que hay en los datos, sin dar nada por "supuesto".
- 5 Escuchar lo que la gente dice o hace.
- 6 Evitar pasar de largo ante los "diamantes en bruto" cuando se examinan los datos.
- 7 Descubrir las propiedades y dimensiones de las categorías.

Figura 6. Recomendaciones en el análisis microscópico de la información.

Fuente: Adaptado de Strauss y Corbin (2002)

EJEMPLO DE CODIFICACIÓN ABIERTA

Ahora, ya sea utilizando software como Atlas.ti o de forma manual, debe realizar la codificación abierta. Esta consiste en identificar códigos (ideas clave o conceptos) mediante la lectura del texto palabra por palabra, línea por línea o párrafo por párrafo. Estos códigos deben ser colocados en la tercera columna de la tabla, resaltados con diferentes colores, y también es necesario redactar comentarios para algunos códigos que lo ameriten. A continuación, se presentan ejemplos extraídos del artículo titulado ‘Un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemáticas’, realizado por Arraiz (2014).

Tabla 2 Ejemplo de codificación abierta.

<p>Investigador: Quisiera comenzar la entrevista preguntándote sobre ¿cómo iniciaba la discusión tu profesor en los foros de aprendizaje?</p> <p>Participante: ¿cómo comenzaba el foro?... mire, la verdad que algunas veces hasta me quedaba sorprendida, yo pensé que lo que iba a colocar eran solamente ejercicios para resolver. El profesor se buscaba unas cosas... dibujos, cosas que parecían crucigramas, bien chéveres... a mi me encantaba, aunque le confieso que a veces eran todo un reto. Me imagino que su idea con esto no era hacer el foro monótono sino distraernos a la vez que íbamos aprendiendo. Muy interesante en verdad.</p>			
Preguntas	Respuesta	Códigos	Comentarios
Investigador: Quisiera comenzar la entrevista preguntándote sobre ¿cómo iniciaba la discusión tu profesor en los foros de aprendizaje?	Participante: ¿cómo comenzaba el foro?... mire, la verdad que algunas veces hasta me quedaba sorprendida, yo pensé que lo que iba a colocar eran solamente ejercicios para resolver. El profesor se buscaba unas cosas... dibujos, cosas que parecían crucigramas, bien chéveres... a mi me encantaba, aunque le confieso que a veces eran todo un reto. Me imagino que su idea con esto no era hacer el foro monótono sino distraernos a la vez que íbamos aprendiendo. Muy interesante en verdad.	agrado por las actividades. expectativas del participante hacia el facilitador. estrategias del facilitador para iniciar un tema de discusión. agrado por las actividades. reconocimiento de dificultad de las actividades.	nnnnnnnnn nnnnnnnnn nnnnnnnnn

Fuente: Adaptado de Arraiz (2014).

En la tabla anterior se observan temas clave que dejan entrever algunas categorías preliminares entre las que se encuentran: “Emocional y Afectiva”, “Gestión de la Enseñanza” y “Metacognición”. Asimismo, se observan algunas subcategorías, cricocategorías o códigos preliminares como: “agrado por las actividades”, “expectativas del participante hacia el facilitador”, “estrategias del facilitador para iniciar un tema de discusión”, “agrado por las actividades” y “reconocimiento de dificultad de las actividades”. Dichas categorías y códigos serán refinadas y redefinidas en la codificación axial.

Otro ejemplo

Es un ejemplo de codificación abierta, extraída del libro “Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada”, desarrollado por Strauss & Corbin (2002). A continuación, se presentan un rotulo de una entrevista:

Tabla 3 Codificación abierta

Preguntas	Respuesta	Códigos	Comentarios
Entrevistador: ¿experimentan los adolescentes mucho con drogas?	Entrevistada: la mayor parte solo las ensayan unas pocas veces y va a depender de dónde tú estés y de qué tan asequibles estén, pero también la mayoría no llega a la adicción. Claro hay gran cantidad de adolescentes que le jalan a la marihuana, al hashish o a algunas sustancias orgánicas y mucho va a depender en qué fase de la vida esté uno. [“Es algo progresivo, pero es algo progresivo, en este proceso, uno arranca con las drogas básicas, como la marihuana. Entonces uno sigue ensayando drogas más intensas, como los alucinógenos.	experimentación limitada. grado de accesibilidad. consumo habitual abundante versus experimentación limitada. tipos de droga suave. etapa del desarrollo personal. uso progresivo. drogas básicas. drogas intensas.	nnnnnnnnn nnnnnnnnn nnnnnnnnn

Fuente: Adaptado de Strauss & Corbin (2002).

4. Codificación axial

De acuerdo con Strauss & Corbin (2002) la codificación axial es un “proceso o acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (p. 134). Es decir, se buscan relaciones entre los códigos abiertos, agrupándolos en categorías más amplias. Se exploran conexiones y patrones emergentes. Al realizar el proceso de la codificación axial, el investigador debe buscar reorganizar los datos después de la fase inicial de codificación abierta. Durante este proceso, las categorías emergen al vinculan las subcategorías, micro categorías o los códigos, es decir, al agrupar por su semejanza, para ofrecer explicaciones más detalladas y completas de los fenómenos. Aunque la codificación axial tiene un propósito distinto al de la codificación abierta, no son pasos analíticos necesariamente secuenciales. Además, la codificación axial no es simplemente una continuación de la abierta, aunque ambas comparten algunas similitudes. A menudo, el analista comienza a vislumbrar cómo se relacionan las categorías durante la codificación abierta, lo que facilita el proceso de codificación axial.

Ejemplo

Una de las formas de realizar la codificación axial es agrupar, por su semejanza, los códigos o microcategorías que provienen de los diferentes instrumentos aplicados en la investigación. A continuación, se presenta un ejemplo: en la 1ra columna se encuentra el nombre de las categorías emergentes, en la 2da el conjunto de códigos que comparten propiedades y vínculos y en la 3ra el memorándum o las conclusiones aproximadas.

Otro ejemplo es cuando las categorías van emergiendo de cada uno de los instrumentos aplicados. De la misma forma que el ejemplo anterior, estas categorías comparten un conjunto de códigos semejantes o que tienen propiedades similares. Luego, este conjunto de categorías emergentes por instrumentos se va agrupando porque también comparten ciertas propiedades semejantes al igual que los códigos. Esto lleva a la emergencia de otras categorías más densas; en este caso, las denominamos categorías explicativas (figura 7).

Tabla 4 Ejemplo de codificación axial.

Categorías emergentes	Conjunto de Códigos	Memorando o conclusiones aproximativas (discurso hilado y coherente que desarrolla la idea sintética de la categoría emergente)
Métodos y técnicas pedagógicas en el cuidado del medio ambiente	Uso de métodos y técnicas de aprendizaje. Falta de técnicas para evitar la distracción. Técnicas para que el niño logre sensibilizarse. Uso de técnicas de verificación. Técnicas y métodos utilizados. la observación como técnica de verificación. Utiliza métodos para verificar el actuar de sus alumnos. Técnicas que ayuden en lograr los objetivos. Importancia del uso de métodos y técnicas. Importancia de usar técnicas para niños. Ayuda visual para reforzar. Importancia de usar técnicas para niños. Uso de estrategia de aprendizaje	Con respecto al uso de métodos y técnicas pedagógicas que faciliten la participación de los educandos en el aprendizaje, los hallazgos revelan que, son muy importantes en forma particular en estos grupos de niños de inicial como es el caso, esto se ve evidenciado en la investigación ya que se observó que el niño logra sensibilizarse mejor frente a la situación que se plantea en el tema. Cuando el docente da el uso adecuado de los métodos y técnicas, como se apreció, estas ayudan en el logro de los objetivos de la clase. Por otro lado, los métodos usados también permiten ser un medio eficaz para verificar el actuar frente a lo que está aprendiendo y esto se nota en su comportamiento tanto dentro del aula como fuera de ella. Por lo que se concluye que el docente debe estar preparado en el uso de estas herramientas. Sin embargo, parece que no todos los docentes tienen claro sobre la importancia del uso de métodos y técnicas pedagógicas que no se ve evidenciado en algunos momentos de la práctica pedagógica que no se usó ayuda visual y como resultado de ello hubo distracción de algunos alumnos ya que es probable que no le parezca interesante la explicación, en cambio cuando se ponía en práctica un método o estrategia de aprendizaje rápidamente se visualizaba que la atención era casi total y esto nuevamente demuestra la necesidad de que el docente esté preparado y capacitado para poner en práctica las mencionadas estrategias ya que sin ello el éxito de su práctica docente no cumplirá con los fines establecidos.

Fuente: Adaptado de Goñi (2023)

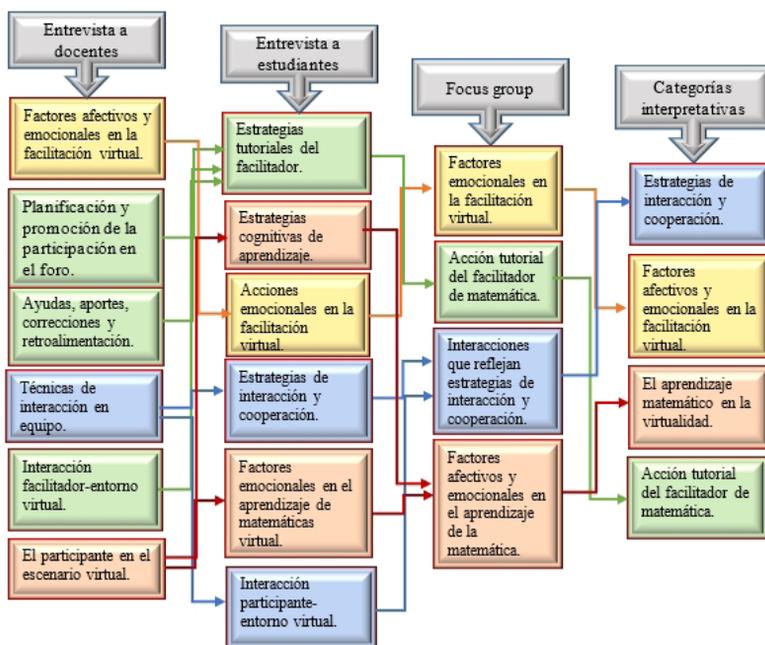


Figura 7 Ejemplo de codificación axial.

Fuente: Adaptado de Arraiz (2014).

5. Codificación selectiva

En la codificación selectiva, los conceptos relacionados con un mismo fenómeno pueden agruparse para formar categorías explicativas, pero no todos los conceptos se convierten en categorías. Estas categorías emergentes poseen un nivel más alto y son más abstractas que los conceptos individuales que representan. Se generan a través del mismo proceso analítico utilizado para producir conceptos de nivel inferior, haciendo comparaciones para destacar similitudes y diferencias. En tal sentido, las categorías son esenciales para la construcción de una teoría en desarrollo, ya que proporcionan los medios para integrarla. Son como las “piedras angulares” que sostienen la estructura teórica en su conjunto. En tal sentido, “la codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías” (Corbin y Strauss, 1990, p. 157).

Descubrir la categoría central

Encontrar la categoría central es el primer paso para la integración. También conocida como categoría medular, representa el tema principal de la investigación. Aunque la categoría central se desarrolla a lo largo del proceso de investigación, también es una abstracción. En cierto modo, encapsula todos los hallazgos del análisis en unas pocas palabras que resumen el propósito de la investigación.

Criterios para determinar una categoría central o eje

Por su parte, Corbin y Strauss (1990), recomiendan a tomar en cuenta una serie de criterios para determinar si una categoría puede considerarse como central:

- Debe ser central, es decir, estar relacionada con todas las demás categorías principales.
- Debe ser frecuente en los datos, evidenciándose en la mayoría o todos los casos.
- La explicación derivada al relacionar las categorías debe ser lógica y coherente, sin forzar los datos.
- El término o frase utilizado para describir la categoría central debe ser lo suficientemente abstracto como para aplicarse en otras áreas de investigación y contribuir al desarrollo de una teoría más general.
- Al integrarse con otros conceptos, la categoría debe profundizar y fortalecer la teoría.
- La categoría debe ser capaz de explicar tanto las variaciones como el núcleo central de los datos, manteniendo su explicación incluso cuando las condiciones varían. Además, debería poder explicar casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central.

6. Muestreo teórico

Cabe precisar que el muestreo teórico no es el siguiente paso después de la codificación selectiva; estos procesos metodológicos se realizan de manera simultánea. En tal sentido, el muestreo teórico se puede entender como un enfoque de recolección de datos guiado por el desarrollo de la teoría. En este proceso, la recopilación, codificación y análisis de datos se llevan a cabo simultáneamente, lo que permite que el desarrollo teórico informe al investigador sobre qué nuevos datos son necesarios y dónde encontrarlos. Este método es flexible y está impulsado por la evolución de la teoría a partir de los datos recopilados. El analista se enfrenta a la pregunta clave: ¿qué grupos o subgrupos de personas, eventos o actividades buscar en relación con la teoría propuesta? Esto requiere un análisis minucioso y creativo para identificar las sugerencias e indicaciones proporcionadas por los datos. (Glaser y Struss, 1999; Andreu *et al.*, 2007; Corbin & Strauss, 2015).

También cabe destacar que, el muestreo teórico es un proceso acumulativo en el que cada nuevo acontecimiento incorporado amplía el análisis y la recolección de datos previos. Además, con el tiempo, el muestreo se vuelve más específico a medida que el analista se guía por la evolución de la teoría. En las etapas iniciales del muestreo, el investigador busca generar una amplia gama de categorías, lo que implica recopilar datos en diversas áreas relevantes. Una vez que se han identificado algunas categorías, el enfoque del muestreo se centra en desarrollarlas, enriquecerlas y saturarlas.

El muestreo teórico en la teoría fundamentada implica varias consideraciones iniciales importantes:

- La selección de un sitio o grupo de estudio debe estar alineada con la pregunta principal de la investigación. Por ejemplo, si el interés radica en comprender cómo los directivos de instituciones educativas toman decisiones, el investigador debe dirigirse a lugares donde estos directivos estén activos, como colegios, institutos y universidades, para observar sus acciones y escuchar sus opiniones de manera verbal o escrita. Además, es esencial obtener permiso de las autoridades pertinentes para acceder a estos lugares.
- Se requiere tomar decisiones sobre los tipos de datos a utilizar. ¿Se utilizarán observaciones, entrevistas, documentos, biografías, videos, grabaciones, o una combinación de estos elementos? Esta elección debe basarse en la capacidad de estos datos para capturar la información deseada. Por ejemplo, al estudiar la toma de decisiones de los directivos, un investigador puede optar por emplear documentos escritos, entrevistas y observaciones.
- Es necesario considerar el tiempo dedicado al estudio de un área específica. Si se está investigando un proceso de desarrollo o evolutivo, el investigador debe decidir si seguirá a ciertas personas o lugares durante un período determinado o si explorará diferentes personas o lugares en distintos momentos.
- Las decisiones iniciales sobre el número de sitios y observaciones o entrevistas están condicionadas por el acceso, los recursos disponibles, los

objetivos de investigación, así como el tiempo y la energía del investigador. Estas decisiones pueden ajustarse más adelante a medida que la teoría se desarrolla y evoluciona.

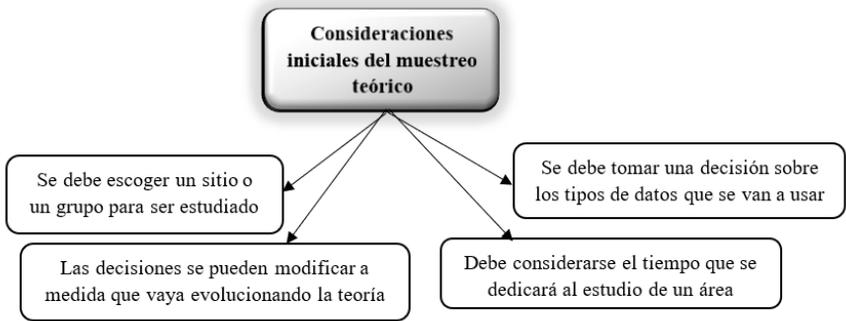


Figura 8 Consideraciones iniciales del muestreo teórico

Procedimientos y técnicas del muestreo teórico

El muestreo guía los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, siendo impulsado por la lógica y la sensibilidad del investigador hacia los conceptos emergentes. Esta sensibilidad se desarrolla a lo largo del proyecto, permitiendo al investigador identificar indicadores relevantes en los datos y decidir qué conceptos buscar y dónde encontrarlos.

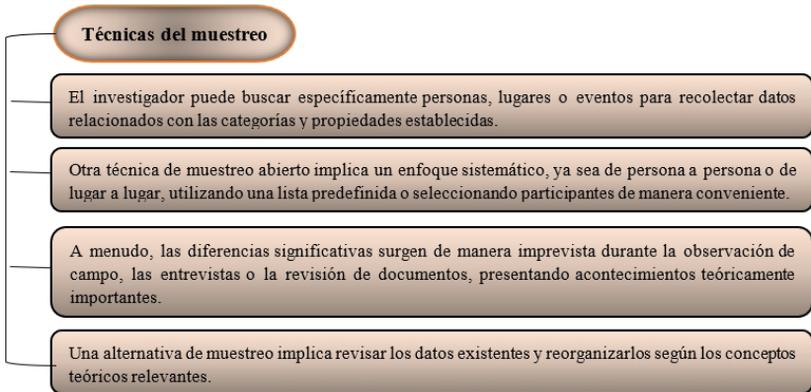


Figura 9 Técnicas del muestreo

Fuente: Adaptado de Strauss y Corbin (2002).

En las fases iniciales, el investigador puede pasar por alto significados, pero al volverse más sensible, puede recodificar los datos con nuevos conocimientos. En la etapa de codificación abierta, se busca descubrir, nombrar y categorizar los fenómenos según sus propiedades y dimensiones, lo que implica mantener la recolección de datos abierta a todas las posibilidades. El muestreo se dirige hacia cualquier persona, lugar o situación que pueda ofrecer la mayor oportunidad de descubrimiento.

En el muestreo abierto, el investigador se encuentra receptivo a todas las posibilidades durante entrevistas, observaciones y análisis documental, lo que facilita la selección de sujetos, horarios y lugares. Las primeras interacciones suelen ser esquemáticas y torpes, mejorando con la práctica del investigador, quien aprende a acercarse a los entrevistados, formular preguntas y obtener datos. Sin embargo, los investigadores novatos a menudo se precipitan en la recolección de datos sin análisis previo, resultando en una abrumadora cantidad de información durante el análisis. Esta falta de muestreo basado en los datos genera pérdida de oportunidades para un buen análisis, ya que las comparaciones entre incidentes guían la recolección de datos subsiguiente. A medida que aumenta la sensibilidad, el investigador ajusta las interacciones en función de los conceptos pertinentes, solicitando explicaciones adicionales o más observaciones. El muestreo in situ puede ahorrar tiempo futuro al eliminar la necesidad de regresar al sitio o a la persona (Strauss y Corbin, 2002).

Ejemplos del muestreo teórico

A continuación, se muestra un ejemplo de muestreo teórico en un trabajo de investigación referido al “trabajo médico en los hospitales”, donde uno de los investigadores observa el tomógrafo axial computarizado.



En un estudio sobre "el trabajo médico en los hospitales", se aplicó el muestreo teórico al observar las propiedades de los equipos hospitalarios, como costo, tamaño y posición. Se seleccionaron acontecimientos y sitios que maximizaran las similitudes y diferencias entre estas propiedades, incluyendo no solo los tomógrafos computarizados, sino también otras maquinarias variadas en dimensiones y costos. Este enfoque se basó en la idea de que las propiedades de la maquinaria médica pueden influir en el cuidado del paciente, integrando las categorías de "cuidado del paciente" y "tecnología médica" en el estudio.

Figura 10 Ejemplo del muestreo teórico

Fuente: Adaptado de Strauss & Corbin (2002).

Otro ejemplo de muestreo teórico: En un estudio de mujeres embarazadas de alto riesgo, la investigadora inicialmente clasificó los casos según su percepción médica de los riesgos, pero luego ajustó las categorías al notar que las mujeres actuaban de acuerdo con sus propias percepciones, las cuales no siempre coincidían con las definiciones médicas, realineando así la clasificación según las percepciones de las mujeres.

Otra forma de muestreo más avanzado es el muestreo discriminado. Al emplear el muestreo discriminado, el investigador selecciona sitios, personas y documentos

para facilitar el análisis comparativo, incluso volviendo a visitar o explorar nuevos recursos para recopilar datos. Validar los resultados del análisis durante el estudio es esencial para la construcción teórica y la saturación de categorías.

7. Comparación constante

De manera similar al proceso anterior, este método de comparación constante se realiza simultáneamente durante el análisis de los datos. Se entiende como una técnica utilizada en la teoría fundamentada para analizar datos de manera sistemática. En este método, los investigadores comparan constantemente la información recopilada durante el proceso de investigación para identificar similitudes, diferencias y patrones emergentes. Este enfoque permite el desarrollo gradual de teorías y conceptos fundamentados en los datos empíricos

El método de comparación constante en la teoría fundamentada implica un análisis que se basa en comparaciones continuas. Cada incidente observado se compara con otros similares en busca de similitudes y diferencias. Los conceptos resultantes se identifican y etiquetan, y con el tiempo, se comparan y agrupan. Esta práctica de comparación ayuda al investigador a evitar sesgos, ya que cuestiona los conceptos a la luz de nuevos datos. Además, contribuye a lograr una mayor precisión al agrupar fenómenos similares, y a mantener la coherencia al agrupar lo similar con lo similar. La precisión se ve beneficiada cuando la comparación lleva a la subdivisión de un concepto original, dando lugar a la identificación de dos conceptos diferentes o variaciones del primero (Corbin y Strauss, 1990).

8. Memorandos

En la teoría fundamentada, los memorandos desempeñan un rol esencial. Desde el inicio del análisis, el investigador puede tomar notas o escribir memorandos que capturen las ideas sugeridas por los datos. Estos memorandos sirven para ilustrar ideas, permiten al analista distanciarse de los datos y representan el primer paso hacia la construcción de la teoría.

Los memorandos son anotaciones que el investigador realiza durante el análisis, donde registra sus reflexiones e interpretaciones sobre los datos, así como las explicaciones de los conceptos y categorías, junto con las posibles direcciones para el análisis futuro. Conforme avanza la investigación, los memorandos se expanden o modifican para proporcionar un contenido más claro y profundo desde un punto de vista conceptual y explicativo (Andreu *et al.*, 2007)

Además, los diagramas son una forma de memorandos que representan las relaciones entre los conceptos de manera esquemática. Estos diagramas pueden comenzar a elaborarse al principio del análisis, a menudo como una lista de conceptos que se van relacionando entre sí. Durante la codificación axial, los diagramas adquieren un significado aún mayor al mostrar de manera visual las interrelaciones entre los conceptos clave.

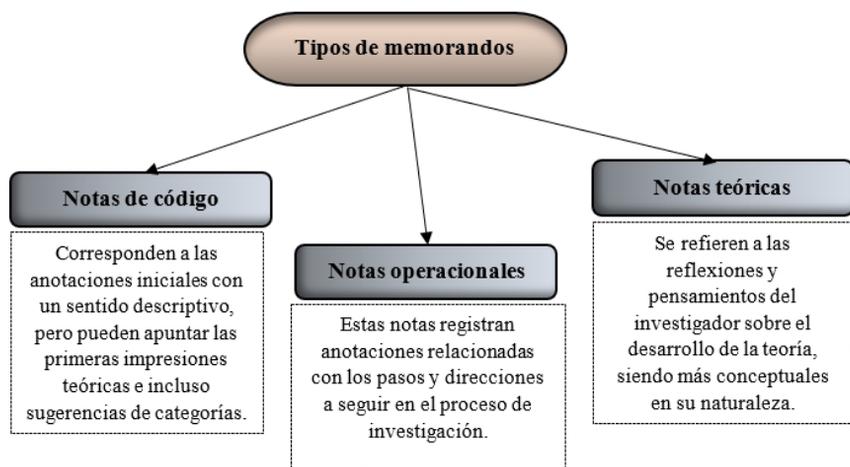


Figura 11 Tipos de memorandos

Fuente: Adaptado de Andreu *et al.* (2007)

Los memorandos en la teoría fundamentada evolucionan en complejidad, densidad, claridad y precisión a medida que avanza la investigación, y pueden ser modificados o enriquecidos por otros memorandos y diagramas posteriormente. Esta acumulación de datos y desarrollo teórico a lo largo del tiempo, basado en la realidad empírica, es impresionante. Los memorandos cumplen el doble propósito de mantener la investigación fundamentada y mantener al investigador alerta.

Técnicas para redactar los memorandos

Para redactar los memorandos consideramos importante que el investigador conozca algunas especificaciones de técnicas, las cuales presentamos a continuación: a) es importante fechar y hacer referencia a los documentos de origen (entrevistas, observaciones, diarios, cartas, etc.); b) el analista debe redactar los memorandos manteniendo una actitud flexible; c) los memorandos deben ser titulados con conceptos o categorías pertinentes, y se puede agregar un título descriptivo; d) se pueden incluir citas textuales del documento original como ejemplos ilustrativos; e) se sugiere que los memorandos tengan un enfoque más conceptual que meramente descriptivo; f) en caso de que el analista tenga múltiples ideas importantes al mismo tiempo, se recomienda escribir un memorando para cada una; g) si existen varios memorandos con contenido similar pero pertenecientes a diferentes códigos, es útil compararlos nuevamente para identificar similitudes y diferencias, ya que es posible que se hayan pasado por alto algunas diferencias significativas. Si las similitudes persisten, se sugiere agruparlos en un nuevo concepto que tenga mayor poder explicativo (Andreu *et al.*, 2007).

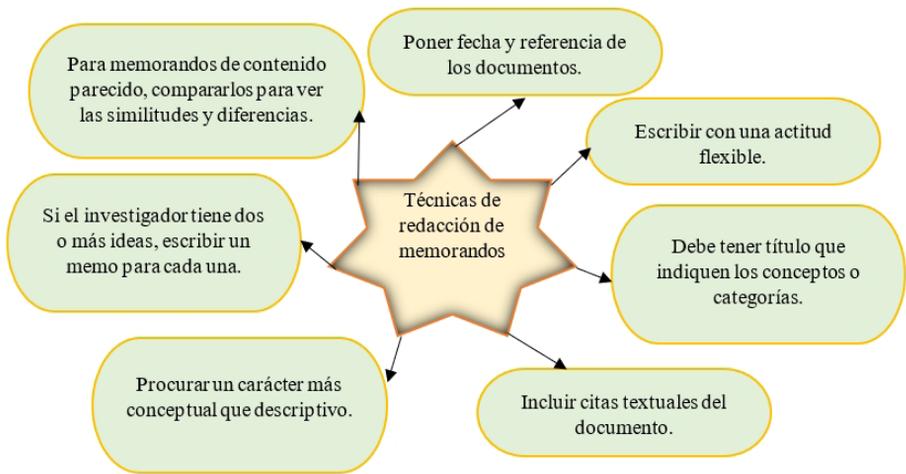


Figura 12 Técnicas de redacción de memorandos

Características:

- Los memorandos varían en contenido, nivel de conceptualización y expresión según la fase de la investigación.
- Al inicio de la investigación, los memorandos pueden ser simples y poco refinados.
- Es necesario redactar los memorandos en un documento aparte del texto de la entrevista o de las notas de campo.
- Cada analista debe desarrollar su propio estilo al escribir los memorandos.
- Los contenidos de los memorandos estimulan la creatividad y la imaginación del analista, ya que una idea conduce a otra.
- Los memorandos requieren reflejar el pensamiento analítico con lógica y coherencia.
- Los memorandos ofrecen una acumulación de ideas que se pueden clasificar y ordenar durante el desarrollo analítico, facilitando la relación entre categorías, la escritura sobre aspectos específicos o la evaluación del progreso del análisis.
- No es necesario redactar memorandos extensos en cada sesión de análisis; es preferible escribir notas sencillas que puedan mejorarse durante la investigación.
- Se pueden generar nuevos memorandos basados en otros. Un conjunto de memorandos puede sugerir la redacción de otro que sintetice los contenidos.

9. Desarrollo de la teoría

En el desarrollo de la teoría fundamentada, las categorías emergentes y los memorandos juegan un papel esencial. Las categorías representan los pilares fundamentales de la teoría, mientras que los memorandos permiten profundizar en los contenidos que subyacen en estas categorías. Es crucial seguir ciertos pasos para lograr la integración final y la redacción coherente de la teoría. Esto implica recoger sistemáticamente los memorandos de cada categoría y asegurar su ajuste a los datos, permitiendo al investigador regresar a los datos codificados según sea necesario. La clasificación teórica, aunque inevitable, es un paso esencial en este proceso, ya que facilita la preparación para la etapa de escritura al organizar los memorandos en un esquema teórico. Este esquema surge de la comparación continua de los memorandos y su relación con los códigos teóricos. La clasificación teórica, conceptual en su naturaleza, es realizada por el analista, quien conoce en profundidad los conceptos y relaciones emergentes. Esto genera beneficios significativos en la elaboración del informe, como la creación de un modelo integrado que facilita la escritura de la teoría al establecer relaciones claras entre categorías y propiedades.

La integración teórica en la Teoría Fundamentada se enfoca en clasificar los memorandos siguiendo reglas analíticas, basándose en códigos teóricos para reflejar procesos sociales básicos y otras categorías empíricamente relevantes. Este proceso genera un esquema teórico, el cual surge de la clasificación sin un esquema previo establecido, permitiendo al analista clasificar categorías y propiedades a través de similitudes, relaciones y órdenes conceptuales. Durante este proceso, se generan patrones emergentes en el esquema, guiados únicamente por las reglas analíticas. El analista va y viene entre los esquemas incipientes y las categorías, propiedades y memos, asegurando que el esquema emergente se ajuste a los datos y esté fundamentado en niveles conceptuales previos. La revisión de la literatura se relaciona con posibles nuevas categorías, ampliando el alcance del modelo y permitiendo la modificación de la Teoría Fundamentada en función de nuevos hallazgos o modelos. En caso de modificaciones, es esencial volver al campo de estudio para ampliar los datos y garantizar la adaptación de las teorías a un entorno dinámico.

La relevancia de lo conceptual, según Glaser (1978), implica que la clasificación teórica ayuda a preservar el nivel conceptual en la escritura, potenciando ideas y evitando tanto la mera descripción como la sobreconceptualización. Por otro lado, la densidad conceptual controlada por la clasificación previene una teoría demasiado pobre o densa, siendo importante considerar la audiencia al dosificar la cantidad de conceptos y relaciones en la presentación teórica.

Las reglas analíticas de la Teoría Fundamentada, según Glaser (1978), orientan la clasificación y generación de teoría, comenzando desde cualquier punto de la base de memos para promover una rápida integración de ideas. La variable central guía el proceso, donde se prioriza una única categoría central y se relacionan

otras categorías con ella. Es crucial escribir memos durante la clasificación para capturar nuevas ideas y conceptos teóricos, y asegurar un ajuste integrador en el esquema. La clasificación se realiza en múltiples niveles, desde epígrafes hasta frases, mientras se enfrentan problemas de ideas emergentes y se busca una cobertura teórica amplia pero concisa. Interrumpir la clasificación puede ser necesario por varias razones, pero siempre se busca mantener la coherencia y exhaustividad en la explicación de la variación del fenómeno estudiado.



Figura 13 Ordenación e integración teórica.

Fuente: adaptado de Carrero *et al.* (2012)

10. Saturación teórica

La saturación teórica, en la teoría fundamentada, marca el punto en el cual el investigador decide detener el muestreo de los grupos relacionados con cada categoría, indicando que no se han encontrado más datos que permitan desarrollar nuevas propiedades o categorías. Los criterios para determinar este nivel de saturación están definidos por los límites empíricos de los datos, la densidad de la teoría y la sensibilidad del analista. Esta saturación se alcanza mediante la combinación de la recolección y el análisis de datos, evitando así la necesidad de recolectar más datos sobre una categoría ya saturada. (Carrero *et al.*, 2012).

La integración de la recolección y el análisis es crucial para evitar la lentitud del proceso, una dificultad que se atribuye a la falta de seguimiento de los principios de la teoría fundamentada desde el inicio. La saturación teórica facilita la codificación y la reducción de la lista original de categorías y sus propiedades. Con práctica, el investigador reconoce rápidamente si un nuevo incidente contribuye a una categoría existente o si sugiere nuevas propiedades o categorías. Si una categoría está saturada, no hay necesidad de buscar más incidentes, pero se pueden codificar nuevos casos si revelan nuevas propiedades o categorías.

Es importante que el investigador realice el muestreo teórico hasta lograr que todas las categorías estén saturadas, pues de lo contrario, carecerá de densidad y precisión.

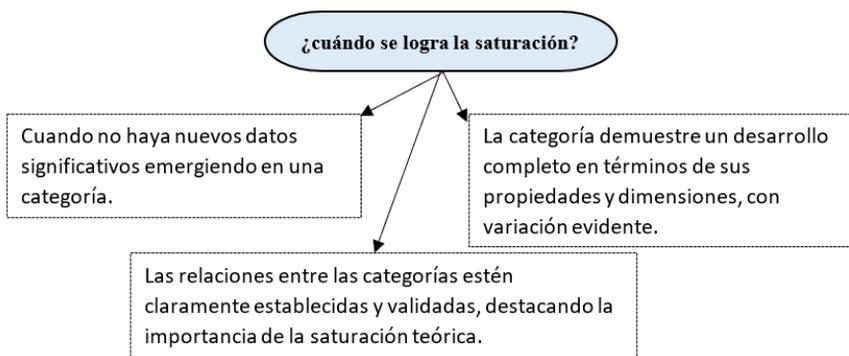


Figura 14 Saturación teórica

11. Escritura de la teoría

De acuerdo a Glaser (1978), es importante analizar los cinco aspectos que permiten conocer las distintas técnicas para lograr la escritura de la teoría sustantiva.

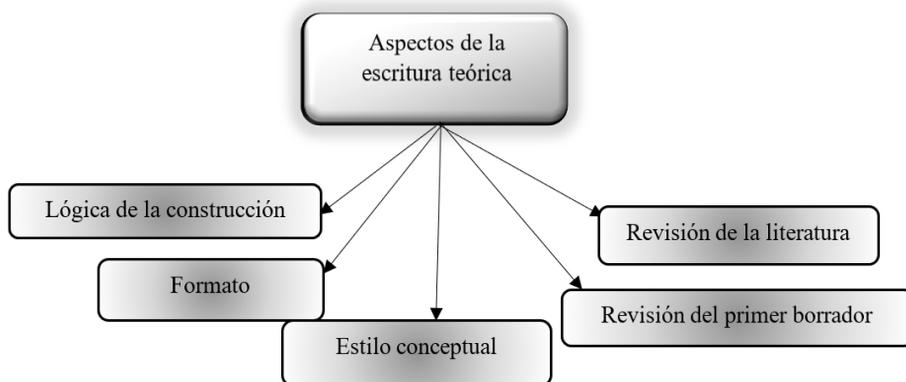


Figura 15 Aspectos de la escritura teórica

Fuente: Adaptado de Glaser (1978)

La lógica de la construcción

En la escritura teórica de la Teoría Fundamentada implica expresar de manera consciente e intencionada, con un poco de lógica, en un párrafo o varias líneas, la idea central, hipótesis, hallazgos o explicaciones, de forma realista y coherente. Se busca estructurar el texto de manera que refleje la conexión lógica entre los elementos clave del estudio, guiando al lector a través del proceso de desarrollo teórico a partir de los datos recopilados.

El estilo conceptual

En la escritura teórica de la TF implica enfocarse en los conceptos. Aunque los primeros borradores pueden incluir una mezcla de conceptos y descripciones, se recomienda revisar cuidadosamente para perfilar el nivel conceptual, empleando ilustraciones solo como introducción de un concepto y en apoyo de su significado. Además, se aconseja redactar de manera natural, evitando los detalles descriptivos y centrándose en los conceptos teóricos para facilitar el nivel conceptual de la escritura.

La revisión del borrador

La escritura teórica de la TF tiene como objetivo lograr la integración y el nivel conceptual adecuado de la teoría. Se prioriza la introducción de la teoría generada desde los datos, seguida por la explicación de sus significados a través de conceptos, y el uso de ilustraciones solo si es necesario. Se sugieren dos técnicas: “flip-flop”, que implica invertir el orden de los párrafos, y solicitar críticas de otros investigadores para obtener perspectivas adicionales que hagan la teoría más comprensible y accesible para el mundo académico.

Revisión de la literatura

En la TF, se sugiere comenzar el estudio sin revisar la literatura previamente, para asegurar que las hipótesis se generen directamente de los datos. La revisión de la literatura se realiza entre la fase de clasificación teórica y la escritura teórica. Durante esta etapa, se integran las ideas de otros autores en el texto mediante citas, lo que amplía la teoría propia hacia otras perspectivas relacionadas. Esto permite trascender el nivel de los datos al agrupar las contribuciones empíricas de otros estudios con los hallazgos presentes. El objetivo es integrar la teoría generada con la literatura existente, lo que requiere una actitud equilibrada del investigador hacia la literatura, evitando reverencias excesivas o deslumbramientos y posicionando cuidadosamente su teoría en relación con el contexto existente

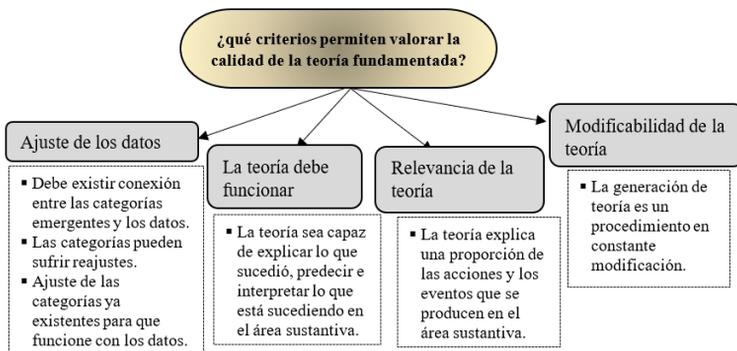


Figura 16 Criterios para valorar la calidad de la teoría fundamentada

Fuente: Adaptado de Carrero *et al.* (2012)

A continuación, presentamos la última figura que integra los pasos desarrollados en una ruta metodológica sólida de la Teoría Fundamentada, una guía completa para la investigación cualitativa en la que cada paso es crucial para la comprensión profunda del fenómeno estudiado. Desde la elección cuidadosa del tema hasta la escritura final de la teoría, cada etapa se convierte en un pilar sólido que sustenta el proceso investigativo, enriqueciéndolo con detalles, reflexiones y descubrimientos significativos a lo largo del camino

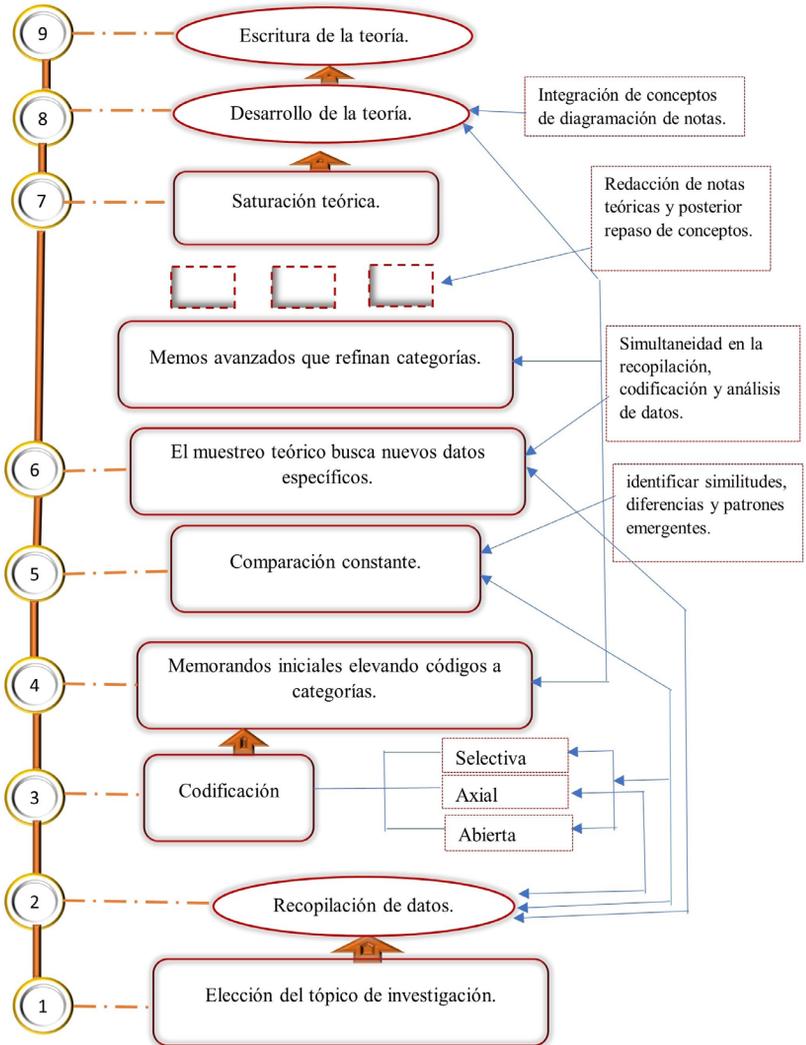


Figura 17. Procesos metodológicos de la teoría fundamentada

CONSIDERACIONES ÉTICAS

- La Teoría Fundamentada debe gestionarse desde el compromiso del investigador con la verdad, el conocimiento y desarrollo social.
- Los investigadores deben poseer sensibilidad frente a las acciones y palabras de los entrevistados.
- El investigador debe ser sumamente cuidadoso en su proceder durante todas las etapas del proceso investigativo, para lo cual, debe afirmar sus amplios conocimientos del tema investigado en principios sólidos y valores éticos que lo conduzcan por el camino del rigor científico.
- Para el cumplimiento de los principios de la investigación cualitativa, se requiere por parte del investigador no sólo de competencias investigativas y conocimientos, además, son necesarios valores éticos, como, responsabilidad, honestidad intelectual, veracidad, imparcialidad y respecto a los derechos humanos, como al derecho ajeno y la privacidad.
- Entre los elementos éticos, la confidencialidad, es uno de los que conceden al proceso investigativo un escenario de confianza, que estimula al participante a brindar la información precisa y veraz, cada vez que se garantiza el anonimato de la fuente proveedora y la privacidad de la información obtenida.
- La protección de la identidad y el derecho a la privacidad de los sujetos participantes tiene como elementos éticos indispensables: La privacidad en el proceso de recolección de la información y el anonimato durante el procesamiento, intercambio de datos entre los participantes y en la socialización de los resultados.

LIMITACIONES

Aunque la Teoría Fundamentada es un método valioso en la investigación cualitativa, presenta algunas limitaciones:

- La Teoría Fundamentada puede requerir una inversión considerable de tiempo y recursos debido a su proceso de análisis detallado y exhaustivo de los datos cualitativos.
- La subjetividad del investigador puede influir en la interpretación de los datos y en la generación de la teoría, lo que puede afectar la objetividad y validez de los resultados.
- La generalización de los hallazgos puede ser limitada, ya que la Teoría Fundamentada se enfoca en comprender fenómenos específicos en contextos particulares, lo que dificulta su aplicabilidad a otras situaciones.

- En numerosas ocasiones no se logra la evolución de una teoría, simplemente descripciones, lo cual dejaría incompleta su intención inicial.
- El uso de un lenguaje propio en la TF hace que se dificulte entender inicialmente para el investigador acostumbrado a otros métodos, así como para el lector; si bien es necesario para el proceso, ha sido vista como retórica metodológica y demandante de su valía.

CONCLUSIONES

La teoría fundamentada es un método de investigación cualitativa pertinente para indagar en los procesos, hechos y acciones sociales, y para aportar nuevas teorías a través de la información y datos recolectados durante el proceso de indagación. Al interactuar con los sujetos en el contexto, facilita al investigador reflexionar y producir teorías que evidencien objetivamente el saber, las experiencias y aspiraciones de los participantes tomados como muestra.

Se enfatiza como punto de partida en el enfoque inductivo, que conduce a la aparición de teorías nuevas a través de los datos recopilados en el contexto y analizados; este proceso facilita a los investigadores ser flexibles y adaptarse a los hallazgos respetando la cultura y las características del contexto. Ello revela la originalidad de este método al descubrir sucesos y fenómenos novedosos.

El análisis histórico de la teoría fundamentada refleja que se ha aplicado en diversas investigaciones en disciplinas como la salud, psicología, sociología, educación, andrología, entre otras. Su singularidad es la generación de teorías a través de los datos recolectados, lo que ha propiciado una comprensión integral de los procesos educativos, humanos y sociales objeto de investigación.

La teoría fundamentada requiere seguir una ruta metodológica específica. En este sentido, se proponen 11 pasos clave, que incluyen: la elección del tema de investigación y el área sustantiva, la recopilación de datos, la codificación abierta, axial y selectiva, el muestreo teórico, la comparación constante, los memorandos, el desarrollo de la teoría, la saturación teórica y, finalmente, la escritura de la teoría.

REFERENCIAS

- Andréu, J., García, A. y Pérez A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Arraiz, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41),19-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980003>
- Barrios, E. (2015). Tres momentos críticos de la Teoría Fundamentada Clásica. *Revista Sapiens*. 16(1), 31-47

- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Bénard, S., Corbin, J., Natera, G., Mora, J., Pérez, V., Zalpa, G., Nocetti, A., Contreras, G., Padilla, M., Vega, M., Valencia, N. & González, Felipe de Jesús (2016). *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de investigación educativa*. CEAC.
- Carrero, V., Soriano, R. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Charmaz, K. C. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks.
- Charmaz, K. y Belgrave, LL. (2007). Teoría fundamentada. En *La enciclopedia de sociología de Blackwell*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosg070>
- Corbin, J. M. y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/bf00988593>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design*. SAGE Publications, Inc.
- Cuñat, R. (2007). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al Estudio del Proceso de Creación de Empresas*. XX Congreso anual de AEDEM. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Delgado, C. (2012). *Teoría fundamentada: Decisión entre perspectivas*. Université du Québec á Montréal.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Qualitative Research. El manual SAGE de investigación cualitativa*. SAGE.
- Espriella, R. D. L., & Restrepo, C. G. (2020). Teoría fundamentada. *Revista colombiana de psiquiatría*, 49(2), 127-133.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. (1978). *Sensibilidad Teórica*. Sociología Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1960). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Goñi, F. F. (2023). El arte de analizar datos cuantitativos y cualitativos en la investigación educacional. En: Deroncele, A. (Eds.), *Travesías educativas multidisciplinares: un enfoque científico en temáticas variadas para una educación transformadora* (pp. 9-37). Exced. <https://doi.org/10.58594/PNTT9189>
- Hernández, N.; Sánchez, M. (2008). Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). *Revista Ciencias de la Educación*, 1(32), 123-135.

- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fondo Editorial. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Matteuccia, X. y Gnoth, J. (2017). Desarrollando la teoría fundamentada en la investigación científica. *Anales de la investigación turística*, 65(1), 1-22.
- Mayz, C. (2008). *¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?* Universidad de Carabobo.
- Palacios, O. A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, (22), 47-70.
- Quezada, R. (2014). *Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada*. Ciencia, Docencia y Tecnología.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Sandoval, C. (1997). *Métodos y técnicas avanzadas de investigaciones aplicadas a la educación y a las ciencias*. ICFES.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Timmermans, S. y Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Vander, K. L. (2020). The Grounded Theory Family Tree: A Living and Growing Testimony to the Life and Work of Barney Glaser. *Social Sciences, Interdisciplinary*, 21(1), 47-52.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa S. A.

ESTUDIO DE CASOS

Angel Deroncele-Acosta

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo sistematiza los aportes de autores relevantes en torno al método de estudio de casos como: Robert K. Yin., Robert E. Stake, Kathleen M. Eisenhardt, Sharan B. Merriam, Michael Quinn Patton, John Gerring, Piedad Cristina Martínez Carazo, entre otros valiosos colegas del área. Tal como se plantea en la introducción del libro, para referirse al estudio de casos, en la literatura científica se emplea la denominación de método o diseño, nosotros respetamos ambas denominaciones, creemos válido el planteamiento del “estudio de caso como diseño de investigación cualitativa” (Gaikwad, 2017, p. 3431), o como diseño cualitativo (Loudon *et al.*, 2014), sin embargo, para nosotros tiene un alto valor didáctico y metodológico la comprensión del estudio de casos como MÉTODO.

Al respecto, Robert K. Yin, uno de los autores más influyentes en el área, de manera sostenida define al estudio de casos como un método (Yin, 1992, 1994, 1994, 2012), de la misma manera que otros muchos autores también legitiman el estudio de casos como método (Stake, 1978; Gerring, 2004; Woodside & Wilson, 2003; Bennett & Elman, 2006; Gerring, 2006; Martínez Carazo, 2006; De Massis & Kotlar, 2014; Hyett *et al.*, 2014; Gillham, 2010; Gerring, 2019; Faillie, 2019; Rashid *et al.*, 2019).

Aunque el estudio de casos no es únicamente para investigaciones cualitativas, como citaremos más adelante, el presente capítulo coloca su énfasis en la metodología cualitativa, sin perder de vista que actualmente existen posiciones como la de John Gerring, que rompe las fronteras tradicionales entre lo cualitativo y lo cuantitativo, lo experimental y lo no experimental, lo positivista y lo interpretativista (Gerring, 2006).

Tal como explica el autor Michael Quinn Patton, la metodología cualitativa requiere técnicas y métodos rigurosos para recopilar y analizar datos cualitativos, incluida la atención a la validez, la confiabilidad y la triangulación (Patton, 1999). Este mismo autor sostiene que la evolución de la investigación cualitativa incluye:

el fin del debate cualitativo-cuantitativo; el florecimiento de enfoques diversos y competitivos dentro de la investigación cualitativa; la creciente importancia de los métodos mixtos; la elaboración de

enfoques de muestreo intencional; el creciente reconocimiento de la creatividad en el centro del análisis cualitativo; la aparición de software cada vez más sofisticado para facilitar el análisis cualitativo; y los nuevos desafíos éticos frente a los impactos potenciales de la investigación cualitativa tanto en los estudiados como en los que participan en la investigación (Patton, 2002, p. 261).

Uno de los métodos más utilizados mundialmente en investigación cualitativa es el estudio de casos, siendo cada vez más necesario incorporar elementos que aporten rigor a este tipo de estudio, desde la comprensión de su naturaleza, sus elementos y límites (Gaikwad, 2017). A pesar del debate actual sobre la credibilidad y las limitaciones reportadas en comparación con otros enfoques, el estudio de casos es un enfoque cada vez más popular entre los investigadores cualitativos (Hyett *et al.*, 2014).

Uno de los primeros estudios de casos publicados en Scopus datan del año 1919 (Hamilton, 1919) es muy interesante ver como este estudio cualitativo publicado en una de las bases científicas más potentes del mundo, analizaba los casos dos mujeres (de 23 y 25 años, respectivamente) que presentaban síntomas epilépticos, y de una mujer (de 50 años) que había desarrollado amnesia grave, con el objetivo de contribuir a una mayor comprensión de cómo la vida emocional no sólo provoca condiciones patológicas, sino que también interfiere con el funcionamiento más eficiente de los procesos intelectuales.

Desde allí empezamos a notar un salto significativo, especialmente respecto a la visión cuantitativa tradicional donde era impensable realizar un estudio con 3 participantes, sin embargo, la investigación cualitativa demuestra que los “casos singulares” importan, y que no necesariamente se hace investigación científica en torno a un “problema generalizado” sino que también es vital poder atender esas “situaciones únicas” y el estudio de casos se revela como un método científico pertinente para abordar estas perspectivas. Cuando estamos frente a estas situaciones siempre recuerdo una máxima importante en la psicología: *“lo que le sucede a una sola persona es importante y trascendental”*.

Así, a lo largo del tiempo, el método de estudio de casos se ha legitimado, como lo demuestran muchos estudios que ya tienen fecha de publicación del próximo año, 2025, lo cual nos indica claramente que se trata de un método que seguirá implementándose en el futuro (Cao *et al.*, 2025; Fahmi *et al.*, 2025; Javanifar *et al.*, 2025; K.-H. Kim & Chung, 2025; Rameli *et al.*, 2025; Wang *et al.*, 2025; Yi *et al.*, 2025).

En la actualidad son más de 398 mil investigaciones que utilizan el método de estudio de casos, solo en la base de datos Scopus, lo cual es una muestra de la amplitud y utilización del método, no solo en el área de las ciencias sociales, sino también en otras áreas (ver figura 1)

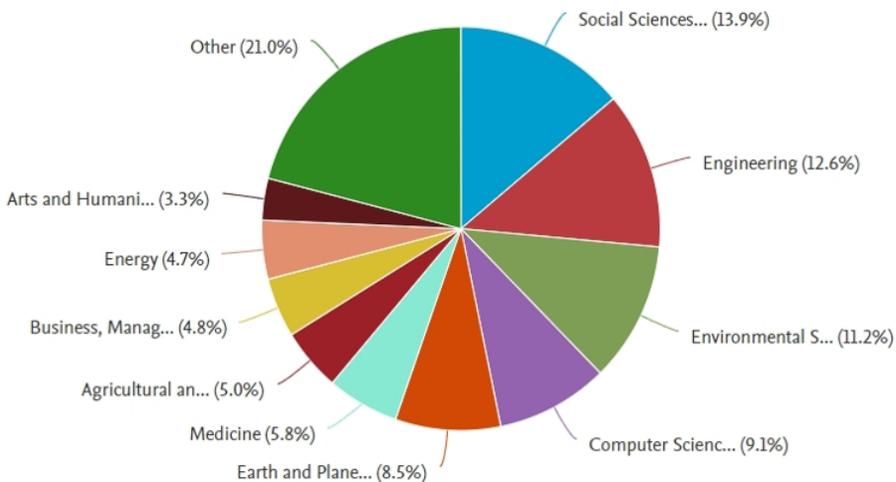


Figura 1. Estudio de casos por área temática

Fuente: Scopus.

Los países líderes en investigación con estudio de casos son Estados Unidos, China y Reino Unido (ver figura 2). Brasil, aunque no se encuentra en el “TOP10”, se encuentra en la posición 14 siendo el país líder a nivel latinoamericano.

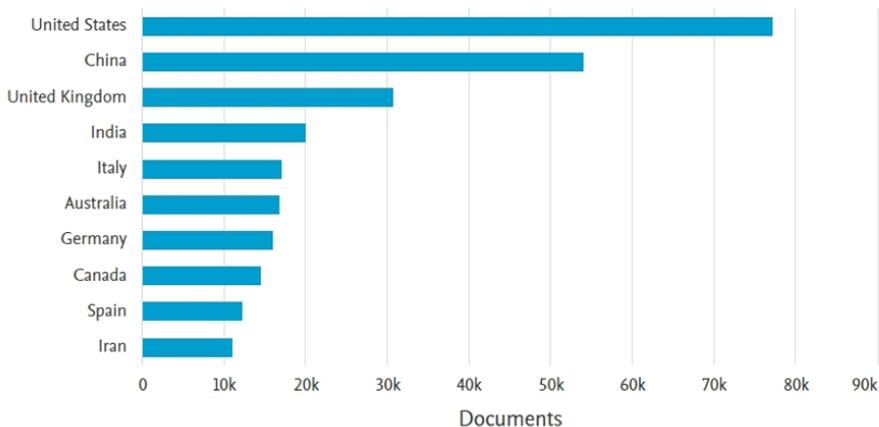


Figura 2. Países con mayor producción científica de estudios de casos

Fuente: Scopus

Aunque el estudio de caso es un método ampliamente utilizado en la investigación cualitativa, como se evidencia en miles de estudios en diversas disciplinas, aún persisten dificultades en comprender su naturaleza y aplicación. La ambigüedad en la definición de qué constituye un “caso”, cómo seleccionar adecuadamente los casos y cómo vincularlos contextualmente sigue siendo

un desafío. Además, la variabilidad en la metodología y la falta de coherencia entre el diseño del estudio y su implementación práctica complican aún más su comprensión. Estas dificultades subrayan la necesidad de una mayor claridad y precisión en la utilización y reporte de los estudios de caso para garantizar su efectividad y validez en la investigación.

Tal como plantea Sharan B. Merriam, existe cierta incertidumbre sobre qué es exactamente un estudio de caso y, en particular, qué es un estudio de caso cualitativo (Merriam, 2010), ello es secundado por Bill Gillham, quien ratifica que “cada vez más personas utilizan estudios de caso en la investigación, pero hay muy poca orientación sobre cómo elaborar estudios de caso de forma eficaz” (Gillham, 2010, p. 1)

MARCO TEÓRICO

¿QUÉ ES EL ESTUDIO DE CASOS?

A esta pregunta que todavía nos hacemos en universidades, grupos de investigación y múltiples instancias académicas, responde John Gerring de la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos.

Lamentablemente, el término “estudio de caso” es un pantano de definiciones. Referirse a un trabajo como estudio de caso podría significar (a) que su método es cualitativo, (b) que la investigación sea etnográfica, clínica, de observación participante o de otro modo “en el campo”, (c) que la investigación se caracteriza por el seguimiento de procesos; (d) que la investigación investiga las propiedades de un solo caso o (e) que la investigación investiga un solo fenómeno o instancia. Evidentemente, los investigadores tienen muchas cosas en mente cuando hablan de la investigación mediante estudios de caso. Como resultado de esta profusión de significados, los defensores y oponentes del estudio de caso reúnen una amplia gama de argumentos, pero no parecen estar más cerca de un acuerdo que cuando inició el debate hace varias décadas (Yin 1994; George and Bennett 2004; Campbell y Stanley 1963; Eckstein, 1975; citado en Gerring, 2004, p. 342).

Flyvbjerg, en uno de los artículos más citados mundialmente sobre estudio de casos, publicado en la revista *Qualitative Inquiry*, examina cinco malentendidos comunes acerca de los estudios de casos: (a) el conocimiento teórico es más valioso que el conocimiento práctico; (b) no se puede generalizar a partir de un caso único, por lo tanto, el estudio de caso único no puede contribuir al desarrollo científico; (c) el estudio de caso es más útil para generar hipótesis, mientras que otros métodos son más adecuados para probar hipótesis y construir teorías; (d) el estudio de caso contiene un sesgo hacia la verificación; y (e) a menudo es difícil

resumir estudios de casos específicos (Flyvbjerg, 2006). Este autor explica y corrige estos malentendidos y afirma que “las ciencias sociales pueden verse fortalecidas mediante la ejecución de un mayor número de buenos estudios de casos” (p. 219).

El trabajo de Flyvbjerg es crucial para la comunidad científica y académica, ya que clarifica y refuta cinco malentendidos comunes sobre los estudios de casos, destacando su valor metodológico. Al cuestionar la percepción de que el conocimiento teórico es superior al práctico y defendiendo la capacidad de generalizar a partir de un caso único, Flyvbjerg subraya la importancia del estudio de caso en el desarrollo científico. Además, muestra que los estudios de casos no solo generan hipótesis, sino que también son fundamentales para probarlas y construir teorías. Al abordar el supuesto sesgo hacia la verificación y la dificultad de resumir estudios de casos, fortalece la validez y utilidad de este método, promoviendo su adecuada comprensión y aplicación entre los investigadores y académicos.

Un interesante estudio aborda cinco temas que delimitan cuestiones metodológicas clave sobre los estudios de casos: 1.- metodología o método de estudio de caso, 2.- caso de algo particular y selección de caso, 3.- estudio de caso vinculado contextualmente, 4.- interacciones y triangulación entre investigador y caso, y 5.- diseño de estudio inconsistente con la metodología reportada (Hyett *et al.*, 2014). Esto es importante porque asegura la calidad y la credibilidad de los estudios de caso en la investigación cualitativa. Una metodología bien definida y la selección cuidadosa de casos específicos garantizan que los hallazgos sean relevantes y aplicables. La contextualización adecuada permite una comprensión profunda del fenómeno en su entorno real. La triangulación y las interacciones entre el investigador y el caso aumentan la validez y la confiabilidad de los resultados. Además, mantener la coherencia metodológica evita inconsistencias que podrían comprometer la interpretación y aplicación de los hallazgos, contribuyendo así a la robustez científica del estudio.

El estudio de casos cualitativo permite a los investigadores realizar una exploración en profundidad de fenómenos complejos dentro de un contexto específico (Rashid *et al.*, 2019), permite lograr una comprensión profunda de procesos como, las percepciones de los actores sobre sus propios procesos de pensamiento, intenciones e influencias contextuales, entre otros múltiples aspectos (Woodside & Wilson, 2003), incluyendo la evaluación de métodos y herramientas (Kitchenham *et al.*, 1995), y la sofisticación metodológica de los estudios de caso como herramienta para generar y probar teorías (Woodside & Wilson, 2003; Eisenhardt & Graebner, 2007; Gibbert *et al.*, 2008).

De acuerdo con Yin (2018) el método de estudios de casos permite una comprensión detallada y multifacética de un asunto complejo, utilizando diversas fuentes de datos. Es valioso para investigar situaciones en las que existe una interacción significativa entre el fenómeno y su contexto. No se trata de un método para generalizar hallazgos más allá del caso estudiado y a diferencia de los métodos cuantitativos que buscan generalizar resultados a través de muestras

representativas, se centra en obtener una comprensión profunda y contextual de un fenómeno específico, apuntando a una generalización analítica de la que se obtienen conclusiones.

El método de estudio de casos, como lo definen George y Bennett (2005), es una herramienta investigativa enmarcada dentro de los métodos de investigación cualitativa, utilizados para analizar fenómenos contemporáneos en sus contextos reales. Esta metodología se destaca cuando las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente distinguibles, permitiendo así una exploración en profundidad a través de diversas fuentes de evidencia. George y Bennett explican que un estudio de casos se considera como un aspecto bien definido de un episodio histórico seleccionado para análisis, más que como un evento histórico en sí.

Una de las principales fortalezas del método de estudio de casos, según George y Bennett (2005), reside en su capacidad para proporcionar un alto grado de validez conceptual. Esto significa que los estudios de casos pueden adaptarse eficazmente para examinar y probar hipótesis complejas, lo cual es particularmente valioso en la investigación social, donde los fenómenos estudiados y sus contextos pueden ser extremadamente variados y multifacéticos. Además, este método es eficaz para generar y fomentar nuevas hipótesis, ofreciendo un terreno fértil para el descubrimiento y la innovación en la teoría social.

Los estudios de casos son también una herramienta de investigación empírica que permite un análisis detallado y una comprensión profunda de los fenómenos bajo estudio. Esta característica los hace especialmente útiles para el desarrollo teórico, ya que pueden acomodar y explicar formas de causalidad compleja que a menudo se presentan en los estudios sociales (George & Bennett, 2005).

Por su parte Robert E. Stake plantea:

En los círculos de investigación estadounidenses, la mayoría de los metodólogos han sido de tendencia positivista. Los procedimientos más episódicos y subjetivos, comunes al estudio de casos, se han considerado más débiles que los estudios experimentales o correlacionales para explicar las cosas. Cuando los objetivos de una investigación son la explicación, el conocimiento proposicional y el derecho, el estudio de casos suele estar en desventaja. Cuando los objetivos son la comprensión, la ampliación de la experiencia y el aumento de la convicción en lo que se conoce, la desventaja desaparece. (Stake, 1978, p. 6).

Siguiendo con los postulados de este importante autor se puede distinguir que:

El caso no tiene por qué ser una persona o una empresa. Puede ser cualquier “sistema delimitado” (por utilizar el término de Louis Smith) que sea de interés. Una institución, un programa, una responsabilidad, una colección o una población pueden ser el caso. No se trata de

trivializar la noción de “caso”, sino de señalar la generalidad del método de estudio de casos como preparación para señalar su carácter distintivo. Se distingue, en primer lugar, por dar gran importancia a lo que es y lo que no es “el caso”: los límites se mantienen en el punto de mira. Lo que ocurre y se considera importante dentro de esos límites (lo émico) se considera vital y suele determinar el tema del estudio, a diferencia de otros tipos de estudios en los que las hipótesis o cuestiones previamente planteadas por los investigadores (lo ético) suelen determinar el contenido del estudio (Stake, 1978, p. 7).

En el estudio de caso, lo “émico” se refiere a una perspectiva interna, es decir, a la comprensión del fenómeno desde el punto de vista de los participantes o sujetos de estudio. Este enfoque busca capturar las significaciones, categorías, comportamientos y creencias tal como son entendidos y vividos por las personas involucradas en el contexto investigado. El enfoque émico se contrapone al enfoque “ético”, que se centra en la perspectiva del observador externo, utilizando categorías y conceptos predefinidos por el investigador. Mientras que el enfoque ético puede imponer una estructura externa al fenómeno estudiado, el enfoque émico se esfuerza por ser lo más fiel posible a las interpretaciones y experiencias de los sujetos del estudio. En un estudio de caso, el enfoque émico es particularmente valioso porque permite:

- Capturar la complejidad del contexto: Al centrarse en las experiencias y perspectivas de los participantes, se puede entender mejor cómo estos interpretan y dan sentido a sus propias acciones y entorno.
- Respetar las voces de los participantes: Proporciona una plataforma para que las voces de los participantes sean escuchadas y comprendidas desde su propio marco cultural y social.
- Generar teorías desde el terreno: Permite la generación de teorías y conceptos que emergen directamente de los datos recogidos en el contexto natural del estudio, en lugar de imponer teorías preexistentes.

Finalmente Robert E. Stake plantea que “el estudio de caso atiende a la idiosincrásico más que al omnipresente” (Stake, 1978, p. 7), ello significa que este método se enfoca en comprender las características únicas y específicas de un caso particular, en lugar de buscar generalizaciones o patrones universales. En otras palabras, el estudio de caso se dedica a explorar en profundidad las particularidades y el contexto detallado de un fenómeno concreto, proporcionando una comprensión rica y matizada de situaciones específicas en lugar de teorías aplicables a una amplia gama de situaciones, estudia los fenómenos contemporáneos en su contexto natural (Runeson & Höst, 2009), lo cual legitima que “un estudio de caso es una estrategia particular para la investigación empírica cualitativa que permite una investigación en profundidad de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (De Massis & Kotlar, 2014, p. 16).

Es interesante subrayar que “mientras los experimentos de laboratorio aíslan los fenómenos de su contexto, los estudios de caso enfatizan el rico contexto del mundo real en el que ocurren los fenómenos”. (Eisenhardt & Graebner, 2007, p. 25). De este modo, un estudio de caso es una descripción y un análisis en profundidad de un único sistema delimitado, una unidad de uno ya sea un profesor, un aula, un programa o un distrito escolar. Cuando la cuestión de interés dentro del caso es comprender cómo las personas construyen el significado de un acontecimiento, actividad o fenómeno, se trata de un estudio de caso cualitativo (Merriam, 2010).

Sharan B. Merriam, explica que un estudio en profundidad de un sistema delimitado puede emplear una variedad de datos cuantitativos y/o cualitativos. “Por ejemplo, un estudio de caso de una comunidad podría basarse únicamente en datos demográficos y económicos y, por tanto, considerarse cuantitativo. Los estudios de casos también pueden incluir una combinación de datos cuantitativos y cualitativos” (Merriam, 2010, p. 456). Al respecto, estudios recientes legitiman el estudio de casos cuali-cuantitativo (Biancovilli *et al.*, 2021), y aunque este libro coloca el énfasis en el estudio de casos como método para la investigación cualitativa, queda claro que existen los estudios de casos cuantitativos (Dwyer & Walsh, 2020, 2020; Paxton *et al.*, 2022; Holl & Melzer, 2022; El Moussaoui *et al.*, 2023; Hasim *et al.*, 2024; Nichols *et al.*, 2024).

Basado en todo lo anterior se puede sintetizar que un estudio de caso es un método de investigación cualitativa que permite una exploración profunda de fenómenos complejos dentro de un contexto específico. Este enfoque se caracteriza por su flexibilidad y capacidad para captar la riqueza y la particularidad del objeto de estudio, sea una persona, una institución, un evento o cualquier sistema delimitado. A diferencia de los métodos experimentales que aíslan fenómenos de su entorno, el estudio de caso enfatiza la importancia del contexto real, proporcionando una comprensión detallada y matizada. Este método no solo genera y prueba hipótesis, sino que también desafía malentendidos comunes, como la imposibilidad de generalizar a partir de un caso único o la idea de que solo sirve para la generación de hipótesis. A través de la recopilación y análisis de diversas fuentes de evidencia, los estudios de caso aportan un alto grado de validez conceptual, fomentan nuevas hipótesis y teorías, y respetan las voces y perspectivas internas de los participantes, ofreciendo así una visión integral y profunda del fenómeno investigado.

CASO ÚNICO/CASOS MÚLTIPLES

Para Yin (2018) los estudios de casos se clasifican de la siguiente manera:

- Estudios de casos individuales: Centrados en un solo caso para obtener una comprensión profunda de este. Son útiles cuando se trata de una situación única o extremadamente rara, donde el caso en sí puede proporcionar información valiosa o permitir el descubrimiento de nuevos fenómenos o teorías.

- Estudios de casos múltiples: Involucran el análisis de varios casos. Permite una exploración más amplia y comparativa, aumentando la posibilidad de generalizar los hallazgos. Cada caso se selecciona con cuidado para predecir resultados similares o contrastantes, proporcionando una base sólida para descubrir patrones o teorías.

El estudio de caso único (Lee, 1989), se constituye en un método a través del cual es posible el estudio científico de una sola persona, por ejemplo, un niño con TDAH (J. Kim & Chung, 2024), un jugador de tenis (Petiot *et al.*, 2024), un docente (Pezzutto, 2023), un niño con discapacidad visual congénita (Aishwarya *et al.*, 2023) pero también el caso único puede ser un grupo, por ejemplo, un grupo de adultos con discapacidad intelectual leve (Prins & Nijhof, 2024), un equipo de fútbol femenino (Idarraga & Valencia-Sánchez, 2024), entre otros sistemas humanos colectivos como una familia, comunidad, equipo de trabajo, organización, escuela, grupo de amigos, grupo religioso, vecindario, sindicato, club social, grupo de estudio, comité, comunidad en línea o grupo virtual, entre otros tantos.

Por su parte los estudios de casos múltiples colocan su énfasis en el análisis individualizado de cada unidad de análisis, por ejemplo, uno de los estudios de casos múltiples más citados en Scopus, examina a dieciséis estudiantes universitarios disléxicos, pero no como grupo, como sucedió arriba con el equipo de fútbol femenino, sino como datos individuales de cada estudiante (Ramus *et al.*, 2003), otro estudio relevante de casos múltiples fue un estudio que examinó tres entornos comunitarios empoderadores (una comunidad religiosa, una organización de ayuda mutua para personas con enfermedades mentales graves y un programa educativo para estudiantes afroamericanos), un estudio muy potente para revelar características clave a partir del examen detallado de cada entorno específico (Maton & Salem, 1995). Otro artículo presenta un estudio de casos múltiples del proceso de innovación del modelo de negocio circular en 12 empresas danesas (Guldmann & Huulgaard, 2020), otro ejemplo importante es el estudio de casos múltiples de cuatro empresas precursoras con sede en el norte de Europa con modelos de negocio de economía circular habilitados por tecnologías digitales (Ranta *et al.*, 2021), una muestra importante de cómo se delimitan las unidades de análisis.

A partir de lo anterior surge la siguiente interrogante: ¿si un grupo puede ser un estudio de caso único y a la vez un estudio de caso múltiple, donde estaría la diferencia? La respuesta es la delimitación de la unidad de análisis. Como ejemplificamos anteriormente, la unidad de análisis en un estudio de casos puede ser una persona, un grupo, una organización, o cualquier entidad claramente definible sobre la cual se centra la investigación, dependiendo del enfoque y objetivo del estudio. La elección de la unidad de análisis depende del propósito del estudio y de la pregunta de investigación planteada. Es esencial que la unidad de análisis sea claramente identificada y delimitada para garantizar la coherencia y relevancia de los datos recopilados. Para clarificar, aquí se presentan dos ejemplos contruidos para fines didácticos en el contexto de un grupo de 10 estudiantes:

- Estudio de caso único: La unidad de análisis es el grupo de 10 estudiantes en su conjunto, entonces, todo el grupo se estudia como una sola entidad. El objetivo podría ser entender cómo la dinámica grupal afecta el aprendizaje o cómo el entorno del aula influye en el comportamiento colectivo. En este caso, la unidad de análisis es el grupo de 10 estudiantes.
- Estudio de caso múltiple: Cada uno de los 10 estudiantes es considerado como una unidad de análisis individual, entonces se analizan por separado las experiencias, comportamientos y resultados de cada estudiante. Aquí, el objetivo podría ser identificar factores individuales que contribuyen al éxito académico o las diferentes maneras en que cada estudiante interactúa con el mismo entorno educativo. En este caso, cada estudiante individual es una unidad de análisis.

La tabla 1 puede ayudar a comprender algunas implicaciones y afinidades entre los estudios de caso de una sola unidad y los estudios de casos múltiples (inter-unidades).

Tabla 1. Implicaciones y afinidades entre estudio de casos únicos y múltiples

Diseños de investigación de unidad única frente a los de unidades cruzadas		
	Estudio de casos únicos	Estudios de casos múltiples interunidades
Tipo de inferencia	Descriptivo	Causal
Alcance de la propuesta	Profundidad	Amplitud /Limitación
Homogeneidad de la unidad	Comparabilidad de los casos (interna)	Representatividad (externa)
Perspectiva causal	Mecanismos causales	Efecto causal
Relación causal	Invariante	Probabilístico
Estrategia de investigación	Exploratorio (generación de teoría)	Confirmatorio (comprobación de la teoría)
Varianza útil	Para una sola unidad	Para muchas unidades
Ontología	Indeterminado	Indeterminado

Fuente: Adaptado a partir de (Gerring, 2004, p. 346)

Adicional a la clasificación en estudios de casos únicos y múltiples se considera relevante por su implicancia en la práctica investigativa connotar esta categorización Yin (2018) haciendo referencia a cuatro tipos de diseños de estudios de casos, que combinan dos categorías: estudios de caso únicos y múltiples, y dentro de cada uno, diseños holísticos y los diseños incrustados. Los estudios “holísticos” se refieren a aquellos que consideran el caso en su totalidad (diseños holísticos), mientras que los “incrustados” o “embebidos” se enfocan en múltiples niveles o componentes dentro del caso (diseños incrustados) -ver tabla 2.

Tabla 2. Caso único y casos múltiples (holísticos e incrustados)

Caso único	
Diseño de caso único holístico	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad única de análisis. • Estudio de un solo caso en su totalidad. • Se usa cuando el caso único es representativo o ejemplar, o bien cuando el caso es raro o único.
Diseño de caso único incrustado	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiples subunidades de análisis dentro de un solo caso. • Se analiza un solo caso, pero se investigan varios subcomponentes o subunidades dentro de ese caso. • Útil cuando hay múltiples niveles de análisis dentro del mismo caso.
Casos múltiples	
Diseño de casos múltiples holístico	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad única de análisis en cada caso. • Estudio de varios casos, pero cada caso se analiza en su totalidad. • Permite la comparación y contraste entre diferentes casos.
Diseño de casos múltiples incrustado	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiples unidades de análisis dentro de cada caso y múltiples casos. • Se investigan varios casos, y dentro de cada caso, se examinan múltiples subcomponentes. • Proporciona un análisis más detallado y permite comparar tanto los casos como las subunidades dentro de ellos.

Fuente: Elaborado a partir de Yin (2018).

PROCEDIMIENTOS

Bill Gillham de University of Strathclyde, Glasgow, Reino Unido, en su interesante obra “Case study research methods” afirma que “cada vez más personas utilizan estudios de caso en la investigación, pero hay muy poca orientación sobre cómo elaborar estudios de caso de forma eficaz” (Gillham, 2010, p. 1) de allí la importancia de compartir rutas que ayuden a la aplicación práctica de este método. Basándose en su vasta experiencia en la enseñanza y tutoría de investigadores, Bill Gillham proporciona una guía de este popular método de investigación, las etapas de un estudio de caso, desde la etapa inicial hasta el procesamiento y redacción de los hallazgos.

La comprensión de lo que constituye un estudio de caso varía y, por tanto, la calidad de los estudios resultantes, de allí la necesidad de ofrecer directrices a los investigadores (Runeson & Höst, 2009) debido a que el método de estudio de casos, se practica con frecuencia pero se comprende poco (Gerring, 2004), siendo esencial proporcionar una comprensión general de este método, así como herramientas específicas para su implementación exitosa (Gerring, 2019).

La autora Piedad Cristina Martínez Carazo en uno de los estudios en español más citados sobre estudio de casos, postula la necesidad del “desarrollo de los procedimientos y elementos necesarios para la utilización adecuada del método de estudio de caso como herramienta metodológica de la investigación científica en cualquier área del conocimiento” (Martínez Carazo, 2006, p. 166)

Quiere decir entonces que el estudio de caso requiere protocolizar las tareas, instrumentos y procedimientos que se van a ejecutar, y el

protocolo de estudio de caso se convierte en el documento en el que se materializa el diseño de la investigación y las reglas generales y específicas que se deben seguir, lo cual redundará en el aumento de la calidad de la investigación (Martínez Carazo, 2006, p.180).

A continuación, se ofrecen los PROCEDIMIENTOS del estudio de casos, se ha decidido presentar varias rutas para que los investigadores tengan alternativas y puedan seleccionar las que consideren más pertinentes, finalmente se presenta un sistema holístico de procedimientos basado en la sistematización de los autores analizados:

El método de estudio de casos en tres fases (George & Bennett, 2005):

- **Fase de Diseño:** Esta fase implica definir el problema de investigación y establecer los objetivos. Se seleccionan los casos de estudio y se especifican las variables clave. La claridad en la formulación de preguntas y el diseño del marco de análisis son fundamentales.
- **Fase de Ejecución:** Aquí se realiza la recolección y análisis de datos. Esta fase requiere un enfoque riguroso y sistemático para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados. Se busca identificar patrones y relaciones significativas en los datos.
- **Fase de Implicaciones Teóricas:** En esta fase, se analizan los resultados en el contexto de teorías existentes, evaluando cómo los hallazgos pueden contribuir al conocimiento teórico. Es el momento de vincular la investigación empírica con el desarrollo teórico en el campo de estudio.

El método de estudio de casos en cinco pasos (Runeson & Höst, 2009):

1. Diseño del estudio de caso: se definen los objetivos y se planifica el estudio de caso.
2. Preparación de la recogida de datos: se definen los procedimientos y protocolos de recogida de datos.
3. Recogida de pruebas: ejecución con recogida de datos sobre el caso estudiado.
4. Análisis de los datos recogidos.
5. Elaboración de informes.

El método de estudio de casos en cuatro fases (Rashid *et al.*, 2019):

- 1.- Fase de fundamentación.
 - a. Consideración filosófica.
 - b. Consideración de las técnicas de indagación.
 - c. Consideración de la lógica de la investigación.
- 2.- Fase previa al estudio de campo

- a. Decidir.
 - b. Protocolo del estudio de caso.
- 3.- Fase de campo
- a. Contactar.
 - b. Interactuar.
- 4.- Fase de informe
- a. Informe del estudio de caso.

Complementando lo anterior los mismos autores destacan que a la hora de presentar un estudio de caso deben tenerse en cuenta los siguientes puntos (Rashid *et al.*, 2019):

1. Descripción de los casos.
2. Descripciones de los participantes.
3. Descripciones de las relaciones.
4. Detalles de los protocolos de campo.
5. Interpretación y análisis del material empírico.
6. Conclusión.

Lo anterior se complementa con lo presentado en la figura 3, ofreciendo una ruta del proceso de interpretación del material empírico.

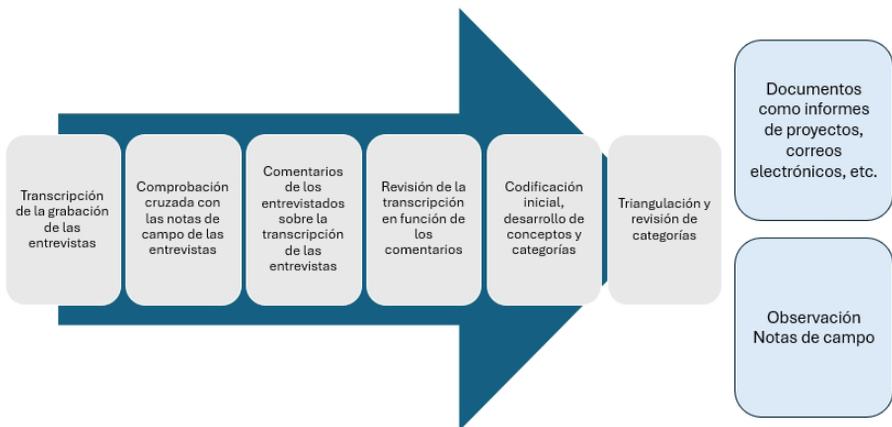


Figura 3. Proceso de interpretación del material empírico

Fuente: Adaptado a partir de (Rashid *et al.*, 2019)

El método de estudio de casos en 7 etapas (De Massis & Kotlar, 2014)

1. Elección del diseño del estudio de caso.
2. Definición de la unidad de análisis.

3. Selección de los casos (muestreo).
4. Recogida de información.
5. Análisis de la información.
6. Presentación de resultados.
7. Garantizar la validez y fiabilidad de los resultados de la investigación.

El método de estudio de casos en seis etapas (Yin, 2017) propuesto en su libro *Case Study Research and Applications* sigue un proceso meticuloso y estructurado que se puede describir tanto lineal como iterativo. Se desglosa en:

1. *Plan* (planificación).
2. *Design* (diseño).
3. *Prepare* (preparación).
4. *Collect* (recolección).
5. *Analyze* (análisis).
6. *Share* (compartir).

Cada una de estas fases es crucial para la ejecución rigurosa de un estudio de caso (Figura 4)

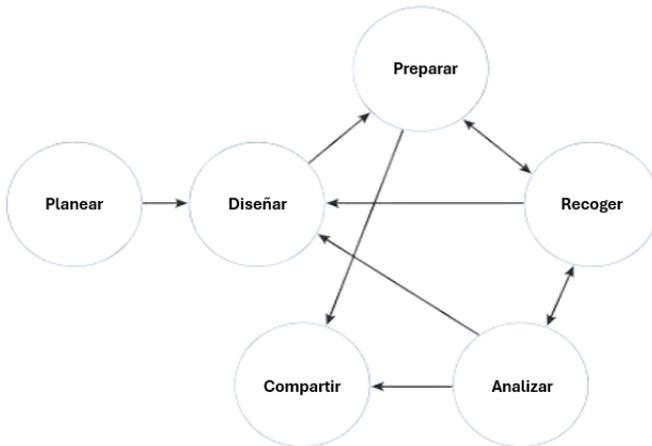


Figura 4. Proceso lineal e iterativo del estudio de casos

Fuente: Yin (2018)

Con fines didácticos y metodológicos se ofrece una síntesis del objetivo y descripción de cada una de estas etapas:

1. Plan (Planificación)

Objetivo: Definir claramente el problema de investigación y determinar si el estudio de caso es la metodología adecuada para abordarlo.

Descripción:

Identificación del Problema de Investigación: Se debe determinar un problema específico que se desea investigar.

Justificación del Estudio de Caso: Evaluar si el estudio de caso es el método más adecuado para responder a la pregunta de investigación. Esto incluye considerar la naturaleza de la pregunta de investigación y el contexto del estudio.

Argumentación: La planificación es esencial para asegurar que el estudio de caso esté enfocado y alineado con los objetivos de investigación. Sin una planificación adecuada, el estudio puede carecer de dirección y propósito claro.

2. Design (Diseño)

Objetivo: Crear un marco detallado para la realización del estudio de caso.

Descripción:

Desarrollo del Diseño del Caso: Se debe determinar si se utilizará un diseño de caso único o múltiple, y si se aplicará un diseño holístico o embebido.

Selección de los Casos: Elegir los casos específicos a estudiar, asegurando que sean relevantes y aporten datos significativos.

Protocolo del Estudio de Caso: Elaborar un protocolo que incluya preguntas de investigación, métodos de recolección de datos y procedimientos de análisis.

Argumentación: Un diseño bien estructurado proporciona un marco claro y consistente para el estudio, facilitando la replicabilidad y la validez del estudio.

3. Prepare (Preparación)

Objetivo: Organizar los recursos necesarios y preparar a los investigadores para la recolección de datos.

Descripción:

Capacitación de Investigadores: Asegurarse de que todos los miembros del equipo de investigación estén familiarizados con el protocolo y las técnicas de recolección de datos.

Recursos Logísticos: Organizar los recursos necesarios, tales como acceso a los sitios de estudio, permisos y materiales.

Argumentación: La preparación adecuada garantiza que el proceso de recolección de datos se realice de manera eficiente y efectiva, minimizando errores y retrasos.

4. Collect (Recolección)

Objetivo: Recopilar datos relevantes y exhaustivos que respondan a las preguntas de investigación.

Descripción:

Recolección de Datos: Utilizar múltiples fuentes de evidencia (entrevistas, documentos, observaciones, etc.) para obtener una comprensión completa del caso.

Mantenimiento de la Cadena de Evidencia: Documentar detalladamente el proceso de recolección de datos para asegurar la trazabilidad y la transparencia.

Argumentación: La recolección de datos desde múltiples fuentes permite la triangulación, aumentando la validez y la confiabilidad de los resultados del estudio.

5. Analyze (Análisis)

Objetivo: Examinar los datos recopilados para identificar patrones, generar conclusiones y responder a las preguntas de investigación.

Descripción:

Análisis de Datos: Utilizar técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo según sea apropiado. Esto puede incluir el análisis de patrones, la construcción de explicaciones, el análisis de casos cruzados, entre otros.

Interpretación de Resultados: Relacionar los hallazgos con las teorías existentes y las preguntas de investigación iniciales.

Argumentación: Un análisis riguroso y sistemático es crucial para derivar conclusiones válidas y significativas que respondan a las preguntas de investigación.

6. Share (Compartir)

Objetivo: Difundir los hallazgos del estudio de caso de manera efectiva y accesible.

Descripción:

Informe del Estudio de Caso: Redactar un informe detallado que incluya los hallazgos, el análisis y las conclusiones. Debe ser claro, coherente y bien estructurado.

Difusión de Resultados: Compartir los resultados con la comunidad académica, los interesados y el público en general a través de publicaciones, presentaciones y otros medios.

Argumentación: Compartir los resultados es esencial para contribuir al conocimiento científico y permitir que otros investigadores y profesionales apliquen los hallazgos en sus propios contextos.

Iteración en el Proceso

Aunque el proceso se describe de manera lineal, en la práctica, puede ser altamente iterativo. Por ejemplo, durante la recolección de datos, los investigadores pueden encontrar nueva información que requiera ajustar el diseño del estudio o replantear preguntas de investigación. Asimismo, el análisis de datos puede revelar la necesidad de recopilar datos adicionales o reconsiderar ciertos aspectos del estudio.

Basado en el protocolo propuesto por Robert Yin, la autora (Martínez Carazo, 2006) resume los aspectos centrales del protocolo de estudios de casos (tabla 3).

Tabla 3. Protocolo de los estudios de caso

Semblanza del estudio de caso	Antecedentes del proyecto, Principales tópicos por investigar, Proposiciones teóricas por confirmar, Literatura relevante
Preguntas del estudio de caso	Formulación de preguntas específicas que el estudio pretende responder. Estas preguntas guían la investigación y se centran en los aspectos clave que se desean explorar.
Procedimientos	Descripción detallada de los métodos y técnicas que se emplearán para recolectar y analizar los datos. Incluye la planificación, la recopilación de datos, y los métodos de análisis. Se tendrá en cuenta: los mecanismos de acceso a organizaciones e informantes, instrumentos para situaciones imprevistas, esquema y cronograma de actividades, preparación del equipo y determinación de riesgos.
Guía del reporte del estudio de caso	Estructura y formato del informe final. Incluye cómo se presentarán los hallazgos, cómo se organizarán los capítulos, y qué secciones específicas deben estar incluidas.

Fuente: Elaboración propia basada en (Martínez Carazo, 2006)

Teniendo en cuenta “las críticas al estudio de casos y la necesidad de mejorar la presentación de informes, especialmente en los aspectos metodológicos” (Gaikwad, 2017, p. 3431). Hemos realizado una propuesta, a partir del estudio la sistematización de los estudios implicados en esta sección de procedimientos (De Massis & Kotlar, 2014; George & Bennett, 2005; Martínez Carazo, 2006; Rashid *et al.*, 2019; Runeson & Höst, 2009; Yin, 2018) integrado a procedimientos epistémicos (Deroncele-Acosta *et al.*, 2021; Deroncele-Acosta, 2022).

A continuación, para fines didácticos se ofrece un resumen de todas las contribuciones integradas en la propuesta final, y se le ofrecerá un número a cada una para que se pueda identificar con facilidad como ha sido implementado cada aporte en la propuesta definitiva (tabla 4)

Tabla 4. Síntesis y códigos

Autor	Procedimientos	Códigos
3 procedimientos epistémicos (Deroncele-Acosta, 2022; Deroncele-Acosta <i>et al.</i> , 2021)	1. Problematicación crítica reflexiva 2. Teorización transferencial proactiva 3. Instrumentación resignificadora	A1
6 fases iterativas (Yin, 2018)	1. <i>Plan</i> (planificación). 2. <i>Design</i> (diseño). 3. <i>Prepare</i> (preparación). 4. <i>Collect</i> (recolección). 5. <i>Analyze</i> (análisis). 6. <i>Share</i> (compartir)	A2

7 procesos del procedimiento metodológico (Martínez Carazo, 2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento del problema y objetivos 2. Revisión de literatura y formulación de hipótesis 3. Obtención de datos 4. Transcripción de datos 5. Análisis global 6. Análisis profundo 7. Conclusiones e implicaciones de la investigación 	A3
3 fases (George & Bennett, 2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fase de Diseño 2. Fase de Ejecución 3. Fase de Implicaciones Teóricas 	A4
5 pasos (Runeson & Höst, 2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño del estudio de caso 2. Preparación de la recogida de datos 3. Recogida de pruebas 4. Análisis de los datos recogidos. 5. Elaboración de informes 	A5
4 fases (Rashid <i>et al.</i> , 2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fase de fundamentación 2. Fase previa al estudio de campo 3. Fase de campo 4. Fase de informe <p>Donde se deberá tener en cuenta los siguientes puntos: descripción de los casos, descripciones de los participantes, descripciones de las relaciones, detalles de los protocolos de campo, interpretación y análisis del material empírico, conclusión.</p>	A6
7 etapas (De Massis & Kotlar, 2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del diseño del estudio de caso 2. Definición de la unidad de análisis 3. Selección de los casos (muestreo) 4. Recogida de información 5. Análisis de la información 6. Presentación de resultados 7. Garantizar la validez y fiabilidad de los resultados de la investigación 	A7

Se espera que un estudio de caso tenga preguntas de investigación planteadas desde el principio del estudio, los datos se recojan de forma planificada y coherente, se hagan inferencias a partir de los datos para responder a la pregunta de investigación; explore un fenómeno, o produzca una explicación, descripción o análisis causal del mismo y aborde de forma sistemática las amenazas a la validez (Runeson & Höst, 2009, p. 131).

De esta manera nace este sistema de procedimientos (ver tabla 5), constituyéndose en una ruta que ayudará a que un estudio de casos pueda ser redactado en formato IMRD y ser publicado en revistas científicas, esta estructura aplica para artículos científicos, tesis o cualquier manuscrito académico que tenga el propósito de comunicar ciencia de una manera transparente, rigurosa y confiable, considerando que “una mejor presentación de informes de estudios de casos por parte de investigadores cualitativos hará avanzar la metodología en beneficio de investigadores y profesionales” (Hyett *et al.*, 2014, p. 1), “el reto consiste en adecuar adecuadamente los métodos a las preguntas en lugar de adherirse a una estrecha ortodoxia metodológica” (Patton, 2002, p. 264).

Tabla 5. Sistema de procedimientos del estudio de casos

Proceso	Detalle	Sección del texto científico (artículo, tesis)
Problematización crítica reflexiva (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7)	Planteamiento del problema, preguntas de investigación y objetivos	Introducción
Teorización transferencial proactiva (A1, A2, A3, A6)	Revisión de la literatura y formulación de proposiciones o hipótesis.	Marco teórico
Instrumentación resignificadora (A1, A2, A4, A5, A6, A7)	Plantear la secuencia metodológica del estudio de casos: 1. paradigma, 2. enfoque, 3. tipo de estudio, 4. tipo de investigación, 5. nivel o alcance, 6. método (sustento científico del estudio de caso, el proceder específico), 7. técnicas de recolección de la información, 7.1. procedimientos de análisis, 8. métodos teóricos, 9. Población y muestra (presentación del caso o los casos), 9.1. aspectos éticos, 10. categorías de estudio. Puede ampliar estos 10 elementos metodológicos en el mapeo epistémico (Deroncele-Acosta <i>et al.</i> , 2021)	Metodología
Trabajo de campo Transcripción de los datos Análisis global (A2, A3, A4, A5, A6, A7)	Obtención de los datos a través de entrevistas y/o encuestas, etc. Transcripción de entrevistas, tabulación de encuestas, cálculo de ratios de datos financieros, revisión de catálogos. Comparación constante de los datos obtenidos y la literatura previa para la codificación.	Resultados
Análisis profundo (A2, A3, A5, A7)	Comparación sustantiva de los resultados con los conceptos de la literatura científica	Discusión
Conclusiones (A3, A6, A7)	Conclusiones generales. Implicaciones de la investigación. Limitaciones y perspectivas futuras. Validez y fiabilidad de los resultados.	Conclusiones

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La realización de estudios de casos implica consideraciones éticas importantes, especialmente en relación con la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes. Es crucial proteger la privacidad de las personas y organizaciones estudiadas, garantizando que los datos sensibles se manejen de manera responsable. Los investigadores deben obtener el consentimiento informado de todos los participantes, explicando claramente los objetivos del estudio, los procedimientos y el uso previsto de los datos. Además, deben ser conscientes de los posibles impactos de su investigación en las personas y comunidades involucradas, evitando causar daño o explotación. Mantener la integridad y la ética profesional es esencial para la credibilidad y la validez de los estudios de casos.

LIMITACIONES

A pesar de sus ventajas, los estudios de casos tienen limitaciones significativas. Entre las más discutidas se encuentra el rigor, la confiabilidad y la generalización limitada de los hallazgos, ya que se enfocan en casos específicos que pueden no ser representativos de una población más amplia. Además, los estudios de casos pueden ser susceptibles a sesgos del investigador y a la subjetividad en la interpretación de los datos. La recopilación y el análisis de datos pueden ser también intensivos en tiempo y recursos, lo que puede limitar el número de casos que se pueden estudiar en profundidad. Por último, la dependencia de múltiples fuentes de datos puede complicar la síntesis de información y la obtención de conclusiones coherentes.

CONCLUSIONES

Los estudios de casos ofrecen una profunda comprensión y análisis detallado de fenómenos complejos en contextos específicos. Permiten examinar variables y relaciones en entornos naturales, proporcionando una perspectiva holística que puede revelar insights únicos. Además, los estudios de casos son flexibles y pueden adaptarse a diversas metodologías y técnicas de recopilación de datos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, incluso instrumentos cuantitativos. Esto facilita la triangulación de datos y la validación de los hallazgos. Al centrarse en casos específicos, estos estudios también pueden generar teorías e hipótesis que pueden ser probadas en investigaciones futuras.

El capítulo ofrece un análisis exhaustivo de los procedimientos fundamentales que guían un estudio de caso cualitativo, destacando su alineación con la redacción científica para asegurar coherencia y rigor en la investigación. Se identifican seis procedimientos clave: la Problematicación Crítica Reflexiva, que establece las bases teóricas en la introducción del texto; la Teorización Transferencial Proactiva, que fundamenta el marco teórico y permite la generación de nuevos conocimientos; la Instrumentación Resignificadora, que adapta metodologías a las particularidades del caso; el Análisis Global, que estructura la presentación de resultados; y el Análisis Profundo, que enriquece la discusión científica mediante interpretaciones comparativas. El estudio de caso, aunque enfrenta desafíos como la generalización de hallazgos y los sesgos interpretativos, se distingue por su capacidad para explorar la complejidad de fenómenos en contextos reales, garantizando siempre el rigor ético y el respeto a los participantes.

REFERENCIAS

Aishwarya, N., Kalyani, K. S., & Geetha, A. (2023). Use of ICF-CY in speech and language assessment for a child with congenital visual impairment: A single case study. *International Journal on Disability and Human Development*, 22(3), 309-315.

- Bennett, A., & Elman, C. (2006). Qualitative research: Recent developments in case study methods. *Annual Review of Political Science*, 9, 455-476. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.8.082103.104918>
- Biancovilli, P., Makszin, L., & Jurberg, C. (2021). Misinformation on social networks during the novel coronavirus pandemic: A quali-quantitative case study of Brazil. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11165-1>
- Cao, H., Han, L., Liu, M., & Li, L. (2025). Spatial differentiation of carbon emissions from energy consumption based on machine learning algorithm: A case study during 2015–2020 in Shaanxi, China. *Journal of Environmental Sciences*, 149, 358-373. <https://doi.org/10.1016/j.jes.2023.08.007>
- De Massis, A., & Kotlar, J. (2014). The case study method in family business research: Guidelines for qualitative scholarship. *Journal of Family Business Strategy*, 5(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2014.01.007>
- Deroncele-Acosta, A. (2022). The epistemic competence: a pathway for research. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 102-118.
- Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., & Medina-Zuta, P. (2021). Epistemic mapping: Essential tool in research practice. *Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2020). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 17-35. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09659-2>
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.24160888>
- El Moussaoui, A. E., Benbba, B., & El Andaloussi, Z. (2023). Impact of logistics performance on the store image, consumer satisfaction and loyalty: A quantitative case study. *Arab Gulf Journal of Scientific Research*, 41(3), 226-239. <https://doi.org/10.1108/AGJSR-09-2022-0201>
- Fahmi, R., Noordin, N., Razak, F. H. A., Isa, W. A. R. W. M., & Suhaimi, A. I. H. (2025). Acceptance of Unified Communications and Collaboration Applications Among Students: A Case Study of University in Sumbawa Island Indonesia. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 45(1), 1-16. <https://doi.org/10.37934/araset.45.1.116>
- Faillie, J.-L. (2019). Case–non-case studies: Principle, methods, bias and interpretation. *Therapie*, 74(2), 225-232. <https://doi.org/10.1016/j.therap.2019.01.006>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gaikwad, P. (2017). Including rigor and artistry in case study as a strategic qualitative methodology. *Qualitative Report*, 22(13 Special Issue), 3431-3446.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262572224/case-studies-and-theory-development-in-the-social-sciences/>
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354. <https://doi.org/10.1017/S0003055404001182>
- Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices* (p. 265). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803123>
- Gerring, J. (2019). *Case Study Research: Principles and Practices*. Second Edition (p. 332). <https://doi.org/10.1017/9781316848593>

- Gibbert, M., Ruigrok, W., & Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29(13), 1465-1474. <https://doi.org/10.1002/smj.722>
- Gillham, B. (2010). *Case study research methods* (p. 106). (s.e.).
- Guldmann, E. & Huulgaard, R. D. (2020). Barriers to circular business model innovation: A multiple-case study. *Journal of Cleaner Production*, 243. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118160>
- Hamilton, M. J. (1919). Psychological analysis and re-education with case studies. *Journal of Abnormal Psychology*, 13(6), 324-350. <https://doi.org/10.1037/h0071376>
- Hasim, S. M., Rosli, R. & Halim, L. (2024). A quantitative case study of secondary school students' level of statistical thinking. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(4). <https://doi.org/10.29333/ejmste/14358>
- Holl, E. & Melzer, A. (2022). Moral Minds in Gaming: A Quantitative Case Study of Moral Decisions in Detroit: Become Human. *Journal of Media Psychology*, 34(5), 287-298. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000323>
- Hyett, N., Kenny, A. & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method a critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Idarraga, J. F. V., & Valencia-Sánchez, W. G. (2024). Enhancing ball passing creativity and effectiveness in youth women's football: A single-case study. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(1), 172-186. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.01022>
- Javanifar, R., Dabagh, S., Kaya, M., Butun Sengel, S., Ebrahimi, A., Ghorbanpoor, H., & Avci, H. (2025). A novel green Microfiltration approach by developing a Lab-on-a-Chip System: A case study for *Escherichia coli*. *Separation and Purification Technology*, 353. <https://doi.org/10.1016/j.seppur.2024.128411>
- Kim, J., & Chung, Y. J. (2024). A single case study of digital art therapy for a child with ADHD using the metaverse platform. *Arts in Psychotherapy*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102146>
- Kim, K.-H., & Chung, J.-K. (2025). Public Theology and Its Application: A Case Study of Goryeoin Ministry in South Korea. *International Journal of Religion and Spirituality in Society*, 15(2), 57-73. <https://doi.org/10.18848/2154-8633/CGP/v15i01/57-73>
- Kitchenham, B., Pickard, L., & Pfleeger, S. L. (1995). Case Studies for Method and Tool Evaluation. *IEEE Software*, 12(4), 52-62. <https://doi.org/10.1109/52.391832>
- Lee, A. S. (1989). A scientific methodology for MIS case studies. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 13(1), 33-50. <https://doi.org/10.2307/248698>
- Loudon, D., Taylor, A., & Macdonald, A. S. (2014). The use of qualitative design methods in the design, development and evaluation of virtual technologies for healthcare: Stroke case study. *Intelligent Systems Reference Library*, 68, 371-390. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54816-1_19
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Maton, K. I., & Salem, D. A. (1995). Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 631-656. <https://doi.org/10.1007/BF02506985>
- Merriam, S. B. (2010). Qualitative case studies. En *International Encyclopedia of Education* (pp. 456-462). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01532-3>

- Nichols, B. E., Piña, K., & Atchison, S. (2024). Voice Load in a Music Student Teacher: A Quantitative Case Study in Voice Dosimetry. *Voice and Speech Review*, 18(1), 34-43. <https://doi.org/10.1080/23268263.2022.2100578>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 II), 1189-1208.
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Paxton, C. M., Anderson, K. M., & McDonald, Y. J. (2022). The water sector industry workforce: A quantitative case study, Tennessee, USA. *Utilities Policy*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.jup.2022.101356>
- Petiot, O., Kermarrec, G., Visioli, J., & Martin, G. (2024). The Inducers of an Elite Male Table Tennis Player's Emotional Experience Throughout His Career: A Single Case Study Based on the Critical-Incident Method. *Sport Psychologist*, 38(2), 104-114. <https://doi.org/10.1123/tsp.2023-0094>
- Pezzutto, M. (2023). Sustainability in mathematical classes: A single case study on a teacher. *Rivista Di Matematica Della Università Di Parma*, 14(2), 369-384.
- Prins, P., & Nijhof, K. (2024). Prolonged exposure treatment for post-traumatic stress disorder: Single case studies in a sample of adults with mild intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(3). <https://doi.org/10.1111/jar.13237>
- Rameli, M. R. M., Alhassora, N. S. A., Mazlan, A. N., Hoon, T. S., Mohamed, S. R., & Hong, J. B. Z. (2025). Relationship between Self-regulated Learning with Academic Buoyancy: A Case Study among Malaysia FELDA Secondary School Students. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 45(1), 202-214. <https://doi.org/10.37934/araset.45.1.202214>
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- Ranta, V., Aarikka-Stenroos, L., & Väisänen, J.-M. (2021). Digital technologies catalyzing business model innovation for circular economy-Multiple case study. *Resources, Conservation and Recycling*, 164. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2020.105155>
- Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S., & Waseem, A. (2019). Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business Researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>
- Runeson, P., & Höst, M. (2009). Guidelines for conducting and reporting case study research in software engineering. *Empirical Software Engineering*, 14(2), 131-164. <https://doi.org/10.1007/s10664-008-9102-8>
- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8. Scopus. <https://doi.org/10.3102/0013189X007002005>
- Wang, T., Zhang, H., Huang, C., Ben, Y., Zhou, H., Guo, H., Han, Y., Zhang, Y., & Tong, P. (2025). Occurrence and potential risks of organophosphate esters in agricultural soils: A case study of Fuzhou City, Southeast China. *Journal of Environmental Sciences*, 150, 571-581. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.jes.2024.03.005>
- Woodside, A. G., & Wilson, E. J. (2003). Case study research methods for theory building. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(6-7), 493-508. Scopus. <https://doi.org/10.1108/08858620310492374>

- Yi, H., Cui, Y., Zhu, L., Shen, Y., Li, H., Huang, G., Qu, L., Guo, D., Nie, L., & Xue, Y. (2025). Smoke and NOx emission characteristics of in-use construction machinery base on substantial field measurement: A case study in Beijing, China. *Journal of Environmental Sciences*, 149, 386-393. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.jes.2024.02.002>
- Yin, R. K. (1992). The case study method as a tool for doing evaluation. *Current Sociology*, 40(1), 121-137. <https://doi.org/10.1177/001139292040001009>
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290. [https://doi.org/10.1016/0886-1633\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0886-1633(94)90023-X)
- Yin, R. K. (2012). Case study methods. En *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). <https://doi.org/10.4324/9780203874769-11>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications* (Sixth edition). SAGE Publications, Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book250150>

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Angel Deroncele-Acosta

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La Investigación Acción Participativa (IAP), reconocida en inglés como *Participatory Action Research* (PAR) emerge como un método esencial en la investigación cualitativa, caracterizada por su capacidad de involucrar activamente a los participantes como coinvestigadores en el proceso de indagación, reflexión y transformación. En un mundo cada vez más interconectado y diverso, donde las dinámicas de poder, los contextos vulnerables y las voces marginadas demandan ser escuchadas, la IAP ofrece una plataforma para generar conocimientos transformadores que no solo describen realidades, sino que también promueven cambios sociales significativos. Este capítulo explora cómo la IAP, al entrelazar la acción con la reflexión crítica, se convierte en una herramienta poderosa para abordar los complejos desafíos de nuestro tiempo, fomentando una investigación ética y potenciadora.

Este método es crucial, incluso se ha encontrado que genera conocimiento para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Snapp *et al.*, 2023), en tanto permite desarrollar soluciones contextualmente relevantes a través de la colaboración activa de las comunidades, legitimando que las intervenciones sean culturalmente apropiadas, sostenibles y alineadas con las necesidades locales, abordando así la complejidad de los ODS. Además, fomenta el empoderamiento comunitario y la justicia social, asegurando que los avances hacia los ODS sean equitativos y perduren a largo plazo.

La IAP es reconocida como técnica, como diseño y como método (Leykum *et al.*, 2009), nosotros respetamos estos criterios, sin embargo, alineado a los objetivos de este libro, resignificamos **la IAP como método**, respaldado por investigaciones que lo explicitan de este modo (Barnett, 2016; Corsita *et al.*, 2024). Un método, entendido como un sistema de procedimientos, proporciona una estructura clara para la investigación. Sin embargo, especialmente en el caso de la IAP, estos procedimientos no deben ser rígidos, pues al ser un proceso de codiseño, permite que estos procedimientos se enriquezcan continuamente con la perspectiva de los participantes. Esto no solo hace que la investigación sea más inclusiva y contextualizada, sino que también potencia el aprendizaje mutuo y la co-creación de conocimiento, aspectos fundamentales para cualquier práctica investigativa que busque ser verdaderamente transformadora.

Este método combina **teoría, acción y participación** (Fals-Borda, 1987), con un sentido ontológico singular (Díaz-Arévalo, 2022) representando un desafío epistemológico importante para la investigación tradicional dominante (Kindon *et al.*, 2007a, 2007b). Al involucrar a los participantes en todas las fases del proceso investigativo, rompe con la dicotomía entre investigador e investigado, característica de los enfoques tradicionales. Este modelo no solo busca comprender la realidad, sino transformarla mediante la acción colectiva, lo que le confiere una dimensión ética y política que desafía las bases de la epistemología positivista dominante. La participación y la co-construcción del conocimiento implican una revisión crítica de los métodos y paradigmas convencionales, subrayando la importancia de un enfoque pluralista que reconozca la validez de diversas formas de conocimiento y experiencia. Así, la IAP amplía el espectro epistemológico, a la vez que demanda una reflexión profunda sobre los valores y objetivos de la investigación misma.

La IAP es reconocida como un proceso de investigación cooperativo que busca empoderar a las partes interesadas y lograr un cambio social (Bou & Sales, 2024). Al respecto se considera que precisamente **el principal objetivo de la IAP es el cambio**, y varios estudios respaldan ello a partir de procesos de cambio social; mejora; mejora de la salud/bienestar; pasar a la acción; generación de soluciones; planificación de medidas de actuación; participar en la búsqueda de información/ideas para orientar futuras acciones (Leykum *et al.*, 2009).

La IAP proporciona formas de utilizar la investigación para impactar positivamente una comunidad de prácticas con una acción transformadora (Dahal, 2023) co-generando propuestas contextualizadas y sostenibles (Dahal, 2023). Como investigación transformadora (Ozanne & Saatcioglu, 2008), la IAP ha ganado atención crítica por parte de académicos, especialmente de las ciencias sociales, legitimando su potencial como vehículo para la acción social y el cambio, como base para la transformación personal y social (Cahill, 2007), siendo reconocida también como una innovadora metodología de investigación crítica (Cammarota & Fine, 2008).

El autor **Fran Baum** y otros dos colegas también de Australia, escribieron uno de los manuscritos más influyentes en el campo de la IAP, refieren que es un método basado en la reflexión, la recopilación de datos y la acción de mejora, mediante la participación de las personas que, a su vez, toman acciones para mejorar su propia situación, consolidándose como “una metodología que permite a los investigadores trabajar en asociación con las comunidades de una manera que conduzca a acciones para el cambio” (Baum *et al.*, 2006, p. 854).

“Los investigados dejan de ser objetos y **se convierten en socios de todo el proceso de investigación** incluida la selección del tema de investigación, la recopilación y el análisis de datos y la decisión de qué acción debe realizarse” (Baum *et al.*, 2006, p. 854). Esta afirmación refleja un cambio paradigmático fundamental en la metodología cualitativa, particularmente en la Investigación

Acción Participativa (IAP), pues los participantes no solo contribuyen con sus experiencias y conocimientos, sino que también cocrean el diseño y desarrollo de la investigación. Al involucrarse en la selección del tema, la recopilación y el análisis de datos, y en la toma de decisiones basadas en los hallazgos, los participantes adquieren un rol activo que cuestiona las tradicionales jerarquías de poder entre investigador e investigado. Esto enriquece la calidad y relevancia de los datos obtenidos, y garantiza que los resultados de la investigación estén alineados con las necesidades y realidades de la comunidad involucrada. De esta manera, la IAP genera conocimiento e impulsa acciones concretas para la transformación social.

La IAP ha sido instrumentada en varios campos y en todas las formulaciones tienen en común la idea de que la investigación debe realizarse “con” las personas y no “sobre” o “para” las personas. Una investigación de este tipo da sentido al mundo a través de esfuerzos por transformarlo, en lugar de simplemente observar y estudiar el comportamiento humano y las opiniones de las personas sobre la realidad, con la esperanza de que en algún momento se produzca un cambio significativo en el futuro (Chevalier, 2013, p. 1).

Lo visto hasta aquí coloca el acento en la IAP como mecanismo para impulsar el razonamiento colectivo y aprendizaje basado en evidencia centrado en la acción social, en una larga tradición que se esfuerza por reconectar la ciencia con la vida social (Chevalier & Buckles, 2019). A diferencia de enfoques más tradicionales, la IAP se enmarca en una rica tradición que busca cerrar la brecha entre la investigación académica y las realidades sociales, promoviendo una ciencia que no solo observa, sino que también interactúa y transforma. Al enfocarse en la acción social, la IAP trasciende la simple generación de datos para convertirse en un proceso dinámico donde el conocimiento se construye en conjunto y se aplica directamente para abordar problemas concretos. Esta **intersección entre la ciencia y la vida en sociedad** enriquece el proceso investigativo y fortalece la capacidad de las comunidades para reflexionar sobre su situación, tomar decisiones informadas y llevar a cabo acciones que conduzcan a un cambio social sostenible. Así, la IAP se consolida como un método que revitaliza la relevancia y el impacto de la investigación en un contexto global cada vez más demandante de soluciones prácticas y participativas.

Por tanto, **la IAP es un método de investigación social** (Greenwood *et al.*, 1993), que involucra procedimientos de acción transformadora (Kemmis *et al.*, 2014); su abordaje efectivo requiere el empoderamiento en sus fundamentos históricos, reconocimiento de los roles de los individuos involucrados, contextos, desafíos y beneficios (Khanlou & Peter, 2005; Kidd & Kral, 2005), así como sus principios (Mctaggart, 1991) y características singulares (Minkler, 2000). La efectividad de la IAP radica en su capacidad para analizar y transformar las realidades sociales mediante la participación de quienes forman parte del proceso. Este enfoque exige un conocimiento profundo de sus raíces históricas,

permitiendo a los investigadores y participantes comprender las dinámicas de poder, la evolución de las prácticas participativas y la relevancia de la acción colectiva en la producción de conocimiento. Además, el reconocimiento de los roles de los individuos, los contextos específicos en los que se desarrolla la investigación y los desafíos que emergen son cruciales para adaptar el enfoque de manera efectiva a diferentes realidades. De esta manera, la IAP es un método, que promueve un compromiso con la transformación social, guiado por principios éticos y colaborativos que fortalecen la capacidad de las comunidades para ser agentes de su propio cambio.

Alineado a lo anterior se rescata que, la IAP es un mecanismo potente de vivencia, praxis y concientización (Glassman & Erdem, 2014) pero para que logre su máximo potencial se debe desarrollar e implementar sistemáticamente a partir de 4 elementos clave: (1) selección y reclutamiento de participantes, (2) aclaración de roles y relaciones para investigadores y participantes, (3) educación del equipo de investigación y (4) gestión y apoyo (White *et al.*, 2004). Además de estos elementos clave, es fundamental asegurar la adaptación continua del proceso a las dinámicas emergentes y contextuales de la investigación. Esto implica una flexibilidad metodológica que permita ajustes según las necesidades de los participantes y los desafíos específicos que puedan surgir. La IAP, al ser un proceso dinámico, requiere un enfoque de aprendizaje continuo donde la reflexión crítica y la retroalimentación constante se integren, garantizando que la praxis no solo se mantenga alineada con los objetivos iniciales, sino que también evolucione en respuesta a las realidades en transformación.

Finalmente, antes de adentrarnos al marco teórico es importante una definición clara entre IAP y la investigación acción tradicional, a ello nos ayuda un estudio (Giannakaki *et al.*, 2018) desde donde reconocemos que la diferencia clave entre la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Investigación Acción tradicional radica en el enfoque y la intención. Así la IAP, busca no solo resolver problemas prácticos sino también promover la “concientización” o el aumento de la conciencia crítica entre los participantes. En cambio, la Investigación Acción tradicional tiende a centrarse más en intervenciones técnicas y menos en el desarrollo de la conciencia social y política.

Por tanto, elegimos la IAP porque su enfoque integrador permite abordar problemas prácticos mientras se fomenta una comprensión crítica y activa de las realidades sociales, promoviendo cambios significativos que van más allá de las soluciones técnicas de la Investigación Acción tradicional, y así facilitando una transformación social más equitativa y consciente, ello está alineado con el planteamiento de un estudio que resalta el valor de la IAP en el co-diseño y describe cómo puede informar la conciencia y promover cambios de comportamiento para abordar los problemas (Xiao *et al.*, 2023), promoviendo una innovación social con la participación de las partes interesadas a largo plazo y una mejora continua con intervenciones holísticas, multidisciplinarias e integradoras como medio estratégico para impulsar esta innovación (Yang & Sung, 2016).

MARCO TEÓRICO

La IAP se basa en los paradigmas de la teoría crítica y el constructivismo y se puede utilizar en enfoques cualitativos y cuantitativos (Baum *et al.*, 2006). Este método tiene sus raíces académicas en sociología, psicología social, psicología, estudios organizacionales y educación (Leykum *et al.*, 2009; Rosskam, 2018). Según explican Rudman *et al.* (2018) los principios de la IAP “se originaron hace más de 70 años con Lewin y el Instituto Tavistock, dirigido por la práctica, más que basada en la práctica; contrasta con la investigación científica tradicional donde los participantes son objetos de estudio” (p.570). A continuación, se ofrecen algunos principios rectores de la IAP (ver tabla 1)

Tabla 1. Principios rectores de la IAP (Mackenzie *et al.*, 2012)

Objetivo principal	Consideraciones para el diseño de la IAP
Apertura y cumplimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso debe cumplir los requisitos legales y de la política nacional. 2. Todas las partes interesadas pertinentes deben poder participar en el proceso piloto. 3. El proceso y su gestión deben ser transparentes y conducir a una mejora de las compensaciones en la toma de decisiones. 4. Los miembros del equipo del proyecto deben ser neutrales y trabajar en colaboración con todas las partes interesadas.
Construir el aprendizaje social	<ol style="list-style-type: none"> 5. El proceso debe reconocer las culturas, los medios de subsistencia, la identidad y los valores de las diferentes partes interesadas. 6. El proceso debe crear perspectivas de beneficio e incentivos para la cooperación.
Compromiso o participación (interactiva)	<ol style="list-style-type: none"> 7. La participación de las partes interesadas es voluntaria. 8. Las agencias, una vez alcanzado el acuerdo, deben comprometerse a participar en el estudio piloto. 9. El proceso debe ofrecer a las partes interesadas una opción de salida. 10. El estudio piloto debería mejorar la participación de las partes interesadas en el proceso de planificación hidrológica.
Capacidad de respuesta en tiempo y recursos	<ol style="list-style-type: none"> 11. Las partes interesadas deben participar en una fase temprana del proceso piloto. 12. Los compromisos de tiempo y recursos de las partes interesadas deben esbozarse antes de la participación. 13. El proceso debe ser eficaz en términos de tiempo y costes.
Adaptación a los problemas	<ol style="list-style-type: none"> 14. Deben quedar claras las funciones de los expertos científicos y técnicos y de las partes interesadas en el ensayo de las herramientas 15. Los participantes deben tener claro cómo se van a utilizar las herramientas y con qué fin.

La tabla anterior ilustra los principios clave de la Investigación Acción Participativa (IAP) que guían su aplicación en contextos reales. Estos principios destacan la importancia de la colaboración activa y la integración de la investigación con la acción práctica. Para profundizar en cómo estos principios se manifiestan en el proceso de IAP, es esencial comprender que la metodología no solo exige la simultaneidad entre investigación y acción, sino también una participación equitativa de todos los involucrados. Este enfoque colaborativo, que fomenta un ciclo continuo de planificación, acción y reflexión, es fundamental para la IAP.

La IAP exige que la investigación se lleve a cabo al mismo tiempo que la acción está en curso, y que la investigación y las acciones sean realizadas por los participantes. La responsabilidad de teorizar y resolver problemas no recae únicamente en el académico, es colaborativa: los participantes del sistema que se estudia participan activamente en un proceso cíclico de planificación, acción y reflexión. Los practicantes de IAP intentan integrar tres aspectos: participación (vida en sociedad y democracia), acción (compromiso con la experiencia y la historia) e investigación (solidez del pensamiento y crecimiento del conocimiento), con acciones prácticas, unidas perfectamente con la investigación, y se realiza “con” personas y no “sobre” o “para” las personas (Rudman *et al.*, 2018, p. 570).

Por tanto, la IAP emerge como un marco epistemológico integrador, donde las raíces académicas en sociología, psicología social, psicología, estudios organizacionales y educación se fusionan innovadoramente con la teoría crítica y el constructivismo. Este método se nutre de cada disciplina para enriquecer su enfoque, pero a la vez los reinventa al poner en diálogo sus paradigmas en un marco de investigación dinámica y transformadora. La IAP desafía las categorías rígidas de conocimiento al integrar la teoría crítica, que cuestiona las estructuras de poder y las desigualdades, con el constructivismo, que enfatiza la construcción social del conocimiento. En este contexto, la IAP se convierte en un laboratorio epistemológico donde la acción práctica se entrelaza con la reflexión teórica para crear nuevas formas de entender y transformar las realidades sociales. Así, en lugar de simplemente aplicar teorías existentes, la IAP construye un espacio donde las ideas se negocian y evolucionan continuamente, promoviendo un conocimiento que refleja y activa el cambio social desde un enfoque integrador y multidimensional.

No obstante, un estudio revela que la IAP es un método que debe usarse para comprender el funcionamiento y las experiencias vividas de las personas, pero a la vez comprender y mejorar las condiciones que influyen negativamente en el funcionamiento psicosocial, y tanto los investigadores como los participantes invierten en el proceso de investigación con el objetivo de trabajar colaborativamente hacia el cambio (Singh *et al.*, 2013). Estos autores señalan que el método de IAP utiliza la investigación autorreflexiva y la acción colectiva, en el entorno en el que se lleva a cabo la investigación, y citan al destacado autor **John W. Creswell**, quien señala que no existe un “estudio de investigación perfecto”, y sostiene que la IAP no es una excepción, sino que también tiene varios **desafíos para su implementación** (Creswell, 2013 citado en Singh *et al.*, 2013).

Al respecto, una investigación reciente presentan estos principales desafíos sobre la IAP: desajustes con la infraestructura de investigación institucional; desigualdades de poder; descentralización del control y riesgos de cooptación (Cornish *et al.*, 2023). A continuación, ofrecemos una argumentación breve de cada desafío:

- **Desajustes con la infraestructura de investigación institucional:** La IAP, al estar centrada en procesos participativos y comunitarios, a menudo se enfrenta a un conflicto con las estructuras tradicionales de investigación académica. Estas instituciones suelen estar orientadas hacia enfoques más jerárquicos y controlados, lo que puede dificultar la implementación de una metodología tan flexible y horizontal como la IAP. Este desajuste puede manifestarse en problemas de financiación, falta de apoyo institucional, o la incompatibilidad de los tiempos y expectativas entre los investigadores y las comunidades participantes.
- **Desigualdades de poder:** En la IAP, uno de los objetivos es equilibrar el poder entre investigadores y participantes, sin embargo, las desigualdades preexistentes en términos de recursos, conocimientos y acceso a la toma de decisiones pueden persistir y dificultar este proceso. Estas desigualdades pueden llevar a que la voz de ciertos actores, especialmente los más vulnerables, sea minimizada o ignorada, afectando la equidad y la autenticidad de los resultados del proyecto.
- **Descentralización del control:** La IAP promueve que el control del proceso de investigación sea compartido entre todos los participantes. Sin embargo, este enfoque puede generar desafíos en la gestión y coordinación del proyecto. La descentralización puede llevar a conflictos sobre cómo se toman las decisiones, sobre la dirección del proyecto, y a dificultades para mantener la cohesión y el enfoque en los objetivos comunes. Además, puede requerir más tiempo y recursos para lograr un consenso, lo que puede ser difícil de sostener en entornos donde los recursos son limitados.
- **Riesgos de cooptación:** El riesgo de cooptación en la IAP surge cuando actores externos con más poder o recursos desvían el proceso hacia sus propios intereses, comprometiendo la integridad y los objetivos emancipatorios de la investigación. Esto puede llevar a que la comunidad pierda autonomía y control sobre el proyecto, resultando en decisiones y resultados que no reflejan sus necesidades o aspiraciones. Para evitarlo, es crucial mantener una vigilancia constante y establecer estrategias claras que protejan la autonomía comunitaria y aseguren que el proceso siga orientado a los objetivos originales de la IAP.

Este **riesgo de cooptación** es particularmente relevante en la IAP porque uno de sus principios fundamentales es que la comunidad debe ser la protagonista y controladora del proceso investigativo, garantizando que las acciones y resultados reflejen sus necesidades y no sean manipulados por intereses externos. Por lo tanto, es crucial que los facilitadores de IAP sean conscientes de estos riesgos y trabajen para mitigar la cooptación, asegurando un proceso verdaderamente participativo y equitativo.

Para contrarrestar estos desafíos, los investigadores de IAP pueden construir redes de personas e infraestructuras favorables a la IAP; cultivar una comunidad crítica;

utilizar la reflexividad crítica; redistribuir poderes; y aprender a confiar en el proceso (Cornish *et al.*, 2023). Esto implica explorar cómo las estrategias propuestas pueden ser implementadas y sostenidas en contextos diversos. La construcción de redes e infraestructuras favorables no solo debe enfocarse en el apoyo logístico, sino también en la creación de alianzas estratégicas que fortalezcan la resiliencia comunitaria frente a influencias externas. Cultivar una comunidad crítica implica fomentar espacios de diálogo y reflexión donde los participantes puedan cuestionar y redefinir constantemente el proceso, garantizando que la IAP siga siendo un instrumento de empoderamiento. La redistribución de poder debe ser entendida como un proceso dinámico, donde el poder se negocia y renegocia constantemente para reflejar las verdaderas necesidades de la comunidad. Finalmente, confiar en el proceso requiere desarrollar una cultura de paciencia y adaptabilidad, donde los investigadores y participantes valoren tanto el progreso incremental como los resultados tangibles, reconociendo que la transformación social es un objetivo a largo plazo.

El presente estudio considera como una base sustancial cinco características reveladas por un estudio en el año 2016. En primer lugar, hay que considerar que la IAP adopta un enfoque democrático al incluir a individuos locales que no tienen formación formal en investigación pero que sirven como partes interesadas integrales en el proceso de investigación. En segundo lugar, este método de investigación integra un enfoque cíclico que incluye la planificación, la acción, el estudio y la aplicación. En tercer lugar, a medida que avanza el ciclo, se obtienen e integran nuevos conocimientos para contribuir a la resolución de problemas. En cuarto lugar, durante el proceso de investigación surgen nuevas políticas y métodos prácticos útiles para los responsables políticos y los profesionales. Por último, dado que la IAP tiene una base local, existen amortiguadores que impiden la globalización manifiesta del problema en cuestión (Barnett, 2016).

El enfoque incluye la investigación colectiva de hechos, el análisis y la toma de decisiones que involucran la participación igualitaria de un equipo para transformar algunos aspectos de su situación o estructuras, a través de la acción, la investigación y la experiencia. Los enfoques IAP se centran en permitir la participación total de todos aquellos involucrados en el proceso de investigación. El proceso de investigación se considera tan importante como el resultado. Finalmente, la IAP puede ser particularmente eficaz para la investigación multidisciplinaria (Rudman *et al.*, 2018, p. 571).

El presente capítulo asume una de las definiciones de IAP que consideramos especialmente relevante:

La IAP pretende comprender y mejorar el mundo cambiándolo. Su núcleo es la indagación colectiva y autorreflexiva que llevan a cabo investigadores y participantes para comprender y mejorar las prácticas en las que participan y las situaciones en las que se

encuentran. El proceso reflexivo está directamente vinculado a la acción, influido por la comprensión de la historia, la cultura y el contexto local e integrado en las relaciones sociales. El proceso de IAP debe capacitar a las personas y hacer que tengan un mayor control sobre sus vidas (Baum *et al.*, 2006, p. 854).

Así, uno de los principales aspectos teóricos de IAP que subrayamos en este capítulo es la importancia de que los involucrados en el proceso sean realmente agentes de investigación y cambio, y no sujetos a menudo objetivados y esencializados por los investigadores de las ciencias sociales (Nguyen *et al.*, 2024).

Lo anterior es coherente con el planteamiento de que “la IAP es colaborativa, cíclica, reflexiva, y se centra en la resolución de problemas, la mejora de las prácticas y la comprensión del efecto de la investigación o intervención como parte del proceso de investigación” (Leykum *et al.*, 2009, p. 2). Por su parte, un estudio altamente citado (Israel *et al.*, 1998) distingue diferentes enfoques de investigación en los que los participantes intervienen activamente en todos los aspectos del proceso de investigación. Algunos ejemplos son:

- La «Investigación Acción Participativa».
- La «investigación participativa».
- La «Investigación Acción».
- La «ciencia-acción-investigación».
- La «investigación cooperativa».
- La «investigación feminista».
- La «evaluación participativa».
- La «evaluación del empoderamiento».

Para el presente estudio ello es relevante pues por una parte connota las diferencias entre estos enfoques, al mismo tiempo que cada uno de ellos se compromete explícitamente a llevar a cabo una investigación que beneficie a los participantes, ya sea a través de la intervención directa o mediante el uso de los resultados para informar la acción para el cambio (Israel *et al.*, 1998). Al respecto, un estudio similar considera que se trata de calificadores de la IAP los siguientes: indagación cooperativa; indagación apreciativa; investigación participativa basada en la comunidad; aprendizaje-acción; ciencia-acción; indagación-acción para el desarrollo (Leykum *et al.*, 2009), sin embargo, para nosotros más que calificadores son enfoques y métodos que tienen cada uno su singularidad y que incluso se pueden combinar, tal como sostiene un estudio que utilizó un modelo de investigación de acción participativa (IAP) combinado con un marco de investigación apreciativa (Martyn *et al.*, 2019).

La Investigación Acción Participativa (IAP) se caracteriza por cuatro pilares fundamentales: cultura colaborativa, participación democrática, sentido de

pertenencia y transformación social (Bou & Sales, 2024). Estos elementos son esenciales para crear un ambiente en el que tanto los investigadores como los participantes se involucren activamente, contribuyendo no solo con su conocimiento, sino también con sus experiencias y emociones. Sin embargo, las estrechas relaciones que se forman en este proceso, aunque enriquecedoras, también presentan desafíos, ya que la interacción cercana puede generar tensiones y malentendidos (Gatenby & Humphries, 2000; Padilla, 2023). En este contexto, la conciencia emocional, la reflexión crítica, el diálogo y la narrativa emergen como herramientas vitales que facilitan la comprensión y superación de estos desafíos, permitiendo a los participantes y a los investigadores avanzar hacia una transformación social significativa (Cahill, 2007). Además, la IAP se ha consolidado como una forma de ciencia ciudadana que empodera a las comunidades, dándoles la capacidad de influir en los procesos que afectan sus vidas (Anyolitho *et al.*, 2024).

Es importante distinguir la IAP de la Investigación Acción Participativa basada en la Comunidad, ya que esta última ha evolucionado hasta adquirir su propia identidad, estableciendo incluso indicadores estructurales específicos que guían su implementación (Meyerson *et al.*, 2024). A pesar de estas diferencias, ambas metodologías comparten un enfoque en el conocimiento experiencial como un medio para abordar situaciones concretas y para imaginar e implementar alternativas que respondan a las necesidades y aspiraciones de las comunidades implicadas (Cornish *et al.*, 2023). En conjunto, estos enfoques destacan la capacidad de la IAP para integrar el conocimiento académico con la experiencia vivida, promoviendo cambios reales y sostenibles en la sociedad.

La IAP convoca romper la tradición de “etiquetar” las prácticas sociales y los procesos humanos con constructos teóricos, y en su lugar fomentar ese tránsito reflexivo y crítico de la práctica a la ciencia (Whyte *et al.*, 1989), promoviendo una participación genuina de los involucrados (Shamrova & Cummings, 2017). Proporciona a los investigadores una manera de poner sus habilidades y capacitación a trabajar en apoyo de un cambio social positivo y al mismo tiempo contribuir al importante trabajo de generación de conocimiento (Brydon-Miller, 1997). De esta manera la IAP revoluciona las concepciones tradicionales sobre quién produce conocimiento, cómo se produce y con qué fines (Mirra *et al.*, 2015) y la importancia de una investigación al servicio de cocrear y compartir poder y conocimiento (Ochocka *et al.*, 2002), así profesores, todos los implicados participan como coinvestigadores que colaboran con investigadores para desarrollar la comprensión y resolver problemas concretos (Cockerham, 2023).

Desde Colombia, **Orlando Fals-Borda**, uno de los autores más destacados sobre IAP en América Latina, afirma que la IAP es una metodología que combina **teoría, acción y participación**, comprometida con la promoción de los intereses de los grupos y clases necesitados (Fals-Borda, 1987). Este autor (Fals Borda, 2013) en uno de sus escritos sobre IAP discute sobre el debate perenne entre teoría y práctica, sujeto y objeto, visión y orientación del mundo, que argumentamos a continuación por su implicancia a nivel epistemológico.

Teoría y práctica: Este debate en la IAP revela la necesidad de un enfoque integrador que trascienda las dicotomías tradicionales. Fals Borda señala que los paradigmas cerrados y deductivos, como el positivismo, tienden a limitar la investigación social al imponer marcos rígidos de acción. Sin embargo, la IAP moderna se beneficia de una praxis reflexiva, donde la teoría y la práctica no se perciben como opuestos, sino como componentes interdependientes de un proceso transformador. Este enfoque permite ajustar las intervenciones de acuerdo con las realidades del campo, fomentando la emergencia de nuevos paradigmas que son más inclusivos y éticos, subrayan la importancia de mantener un balance entre la reflexión teórica y la intervención práctica, adaptando la acción a las necesidades y contextos locales para promover un cambio social sostenible.

Sujeto y objeto: La IAP moderna se distancia de la distinción rígida entre sujeto y objeto propia del positivismo, promoviendo en su lugar una relación horizontal entre el investigador y los participantes. Fals Borda argumenta que, en lugar de tratar a los sujetos de investigación como objetos pasivos, es esencial reconocerlos como co-participantes activos en el proceso investigativo. Esto implica un respeto mutuo y la creación de espacios de “participación auténtica”, donde se valora y se integra el conocimiento local con el académico. En la práctica moderna de la IAP, esta horizontalidad facilita la construcción de un conocimiento más situado y relevante, que no solo responde a las preguntas de investigación planteadas por los académicos, sino que también empodera a las comunidades involucradas. Esto, a su vez, redefine la relación entre investigador e investigado, promoviendo una investigación más ética y equitativa.

Visión y orientación del mundo: El encuentro de visiones del mundo diversas en la IAP moderna resalta la necesidad de una epistemología pluralista que pueda integrar perspectivas eurocéntricas y locales. Fals Borda sugiere que el diálogo entre estas visiones permite a los investigadores adoptar nuevas orientaciones en su práctica, basadas en la empatía y el compromiso con las comunidades. Este proceso de adaptación y aprendizaje mutuo es crucial para el éxito de la IAP, ya que permite a los investigadores comprender mejor las realidades locales y contribuir a un cambio social genuino. En la IAP moderna, esta integración de visiones se traduce en una práctica investigativa que no solo busca producir conocimiento, sino también transformar las estructuras sociales y culturales existentes. Al adoptar una postura de humildad científica y reconocimiento de la relatividad de las verdades, la IAP se posiciona como una metodología que no solo investiga, sino que también participa activamente en la construcción de un mundo más justo y democrático.

Estas interpretaciones reflejan cómo el pensamiento de Fals Borda sigue siendo relevante en la práctica contemporánea de la IAP, proporcionando una base sólida para abordar los desafíos actuales en la investigación social participativa.

Peter Reason de la Universidad de Bath, Reino Unido, otro de los autores que valoramos positivamente para nuestro marco teórico, con una trayectoria

sostenida en IAP, ha realizado aportes trascendentales en esta área, desde los múltiples trabajos en los que participa (Bradbury & Reason, 2003; Heron & Reason, 1997; Reason, 1999, 2002, 2003, 2006; Wicks & Reason, 2009).

Peter Reason ha realizado contribuciones fundamentales a la Investigación Acción Participativa (IAP) al integrar una serie de perspectivas teóricas y metodológicas que han redefinido la naturaleza y la calidad de la investigación social. A través de sus numerosos trabajos, Reason ha propuesto un enfoque que no solo desafía los paradigmas de investigación tradicionales, sino que también introduce un modelo de conocimiento más holístico y participativo, en el que todos los involucrados en la investigación son considerados tanto co-investigadores como co-sujetos. A partir de los trabajos analizados podemos sintetizar los siguientes postulados:

- **Visión participativa del mundo y epistemología extendida:** Uno de los aportes más notables de Reason es su crítica a los paradigmas constructivistas y su defensa de una “visión del mundo participativa”. En lugar de restringir el conocimiento a lo proposicional o discursivo, Reason aboga por una epistemología extendida que incluye el conocimiento experiencial, presentacional y práctico. Esta perspectiva subraya la importancia de integrar diferentes formas de saber en el proceso investigativo, rompiendo con las limitaciones impuestas por las tradiciones positivistas y reconociendo la riqueza del conocimiento que surge de la práctica y la experiencia vivida.
- **Calidad en la Investigación Acción:** Reason también ha explorado en profundidad el tema de la calidad en la IAP, cuestionando los criterios convencionales de validez y proponiendo nuevos estándares que reflejen la naturaleza participativa y emergente de este tipo de investigación. Su énfasis en la transparencia y la reflexividad en cada etapa del proceso investigativo destaca la importancia de tomar decisiones conscientes y éticas, lo que contrasta con los enfoques más rígidos y lineales de la investigación empírica tradicional. Esta reflexión crítica sobre la calidad permite a la IAP ser más adaptable y relevante, alineándose con las necesidades y contextos de las comunidades involucradas.
- **Espacio Comunicativo y paradojas en la IAP:** El concepto de “apertura de espacio comunicativo” que Reason introduce es central para comprender cómo se establece la dinámica de poder y participación en los primeros pasos de la IAP. Inspirado en la teoría de Habermas, Reason explora cómo los investigadores pueden crear un ambiente en el que todos los participantes se sientan incluidos y escuchados. Sin embargo, reconoce las paradojas inherentes a este proceso, ya que la apertura y la inclusión pueden, en sí mismas, generar nuevas tensiones y desafíos. Esta reflexión sobre las paradojas de la IAP ofrece una comprensión más matizada de las complejidades del trabajo participativo, sugiriendo que

los facilitadores deben estar preparados para navegar estas tensiones de manera consciente y reflexiva.

- **Investigación cooperativa:** Reason ha sido un pionero en el desarrollo de la “investigación cooperativa”, una forma radicalmente participativa de IAP en la que todos los miembros del grupo son tanto investigadores como sujetos de investigación. Este enfoque democratiza el proceso de investigación, desafiando las jerarquías tradicionales y promoviendo un proceso de aprendizaje colectivo. A través de la investigación cíclica y la reflexión en grupo, Reason muestra cómo la investigación cooperativa puede generar conocimientos más ricos y relevantes, y cómo este enfoque puede compararse y diferenciarse de otras metodologías de investigación participativa.
- **Redefinición del lenguaje de la investigación:** En su análisis del pragmatismo de Richard Rorty, Reason sugiere que los investigadores de IAP deben buscar un nuevo lenguaje para describir su trabajo, alejándose de las metáforas académicas tradicionales. Esta propuesta no solo refleja un rechazo a los dualismos y fundamentos absolutos que han dominado la filosofía occidental, sino que también invita a los investigadores a adoptar una postura más flexible y creativa en su práctica. Al igual que Rorty redescubre la filosofía, Reason invita a los investigadores a redescubrir la investigación como un proceso dinámico y contextual, que requiere nuevas formas de expresión y comprensión.
- **Integración de la IAP en políticas sociales:** Finalmente, Reason ha defendido la IAP como una herramienta crucial para la implementación y el desarrollo de políticas sociales. Reconoce que la investigación no debe limitarse a estudiar a las personas, sino que debe trabajar con ellas para abordar problemas significativos y desarrollar nuevas formas de entender y transformar el mundo. Esta visión de la IAP como una praxis transformadora se alinea con un compromiso ético y político de promover el bienestar humano y ecológico, dejando una infraestructura duradera y positiva en las comunidades.

De esta manera, los aportes de Peter Reason a la IAP no solo han ampliado el marco teórico y metodológico de esta disciplina, sino que también han redefinido lo que significa hacer investigación en un contexto participativo. Su trabajo invita a los investigadores a ser reflexivos, creativos y éticamente comprometidos, ofreciendo una visión de la IAP como una práctica profundamente humana y transformadora.

Otro grupo de investigaciones sobre IAP, sitúan el concepto de “**zona de contacto**” (Torre *et al.*, 2008; Ritterbusch, 2019; Bettencourt, 2020; Treloyn & Charles, 2021; Dazzo, 2023). Autores sostienen que “el despliegue de zonas de contacto como teoría y método, pueden arrojar algo de luz sobre lo que fomenta los espacios transformadores” (Askins & Pain, 2011, p. 803), en este sentido, se utiliza el concepto de zonas de contacto para enmarcar las interacciones, entendiéndose espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y luchan entre sí (Pratt, 1991, citado en Patel, 2012).

En el contexto de la Investigación Acción Participativa (IAP), esta noción se amplía para describir no solo el encuentro de diferentes culturas, sino también la interacción dinámica entre los investigadores y los miembros de la comunidad. En estas zonas, se negocian significados y se construyen conocimientos de manera colaborativa, permitiendo que las experiencias y perspectivas diversas se integren en el proceso investigativo. La IAP utiliza estas zonas de contacto para fomentar un diálogo abierto y crítico, donde las tensiones y diferencias pueden ser abordadas constructivamente, y se facilita la generación de soluciones que reflejan y respetan la complejidad de las realidades sociales involucradas. Así, la “zona de contacto” en la IAP se convierte en un espacio de aprendizaje mutuo y transformación, esencial para la creación de conocimientos relevantes y aplicables en contextos específicos.

Casi al finalizar destacamos un estudio reciente el cual sostiene, que “si bien en IAP todo el mundo habla de codiseñar, hacerlo de verdad, de forma genuina y auténtica es difícil” (Luguetti *et al.*, 2023, p. 1), de ahí la importancia de reflexionar sobre cómo facilitar la coproducción en IAP (Pettican *et al.*, 2023), considerando que “para hacer realidad la participación de los involucrados como elemento de diseño en la ciencia, los investigadores necesitan un marco para comprender cómo pueden estos contribuir al proceso científico” (Seekins & White, 2013, p. 20). Se precisa además evaluar las potencialidades de la IAP para desaprender formas coloniales y racistas de pensar y realizar investigaciones sobre comunidades marginadas (Nguyen *et al.*, 2024), siempre teniendo presente que los enfoques de la IAP presentan desafíos éticos únicos y matizados, particularmente cuando se trabaja en contextos culturalmente diversos y con grupos marginados (Heard, 2023). De esta manera se enmarca la IAP como una práctica que promueve la construcción colaborativa de conocimiento entre investigadores y participantes, propiciando roles y estrategias más horizontales entre investigadores y participantes (Bou & Sales, 2024), así como la creación de comunidades colaborativas a través de la voz de sus propios actores (Briffett Aktaş, 2024).

De todo lo anterior podemos enfatizar que IAP vincula **teoría, acción y participación**, y además introduce un cuarto elemento esencial: **la reflexión crítica continua**, que actúa como un eje central en el proceso de investigación. Esta reflexión no es un acto aislado, sino una práctica iterativa que permea cada etapa, permitiendo a los actores involucrados cuestionar, adaptar y evolucionar en sus enfoques y métodos. La IAP, entonces, no es un proceso lineal, sino un ciclo dinámico donde la teoría se nutre de la acción, la participación se enriquece con la experiencia compartida, y la reflexión crítica asegura que cada paso esté alineado con los objetivos emancipatorios del proyecto. En este ciclo, emergen otros aspectos críticos como la adaptabilidad y la resistencia a la cooptación, que requieren una vigilancia constante y una redistribución del poder que garantice la equidad en la toma de decisiones. Así, la IAP se configura como un proceso transformador y auto-reflexivo, donde el conocimiento no solo se genera, sino que se reinventa continuamente, al servicio de la comunidad y su capacidad de autogestión.

PROCEDIMIENTOS

El diseño de la IAP se sitúa como una práctica proactiva, social y participativa centrada tanto en los resultados como en el proceso, e implica el uso de iteración y reflexión; y la medición del éxito a través del cambio (Rowe, 2020). Al adoptar la Investigación Acción Participativa (IAP) como método, se abren nuevas oportunidades para una intervención más reflexiva y ajustada a las necesidades reales de las comunidades involucradas. Este método permite abordar problemas inmediatos y fomentar un entorno de aprendizaje continuo y adaptativo. Al valorar el proceso tanto como los resultados, la IAP facilita un ciclo de evaluación constante que impulsa mejoras y ajustes en tiempo real, reforzando el compromiso y la colaboración entre todos los participantes, y creando un espacio para la innovación práctica. Con esta base, podemos explorar cómo aplicar efectivamente la IAP, enfocándonos en estrategias para implementar iteraciones significativas y medir el impacto de manera integral y transformadora.

Para una comprensión profunda de los sistemas de procedimientos en la Investigación Acción Participativa (IAP), es fundamental integrar el ciclo de aprendizaje de Kolb (ver figura 1), que proporciona una estructura sistemática e iterativa para el proceso investigativo. Este ciclo, que abarca la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización abstracta y la experimentación activa, ofrece una guía robusta para la implementación de la IAP. A través de la experiencia concreta, los participantes se involucran directamente en la acción, mientras que la reflexión les permite analizar y comprender las implicaciones de sus acciones. La conceptualización abstracta facilita la formulación de teorías y marcos de referencia basados en la experiencia y la reflexión, y la experimentación activa permite probar y ajustar estas teorías en contextos reales. Al aplicar el ciclo de Kolb (figura 1), la IAP se convierte en un proceso dinámico y adaptable, que promueve la generación de conocimiento y asegura que este conocimiento sea relevante y transformador para las comunidades involucradas.

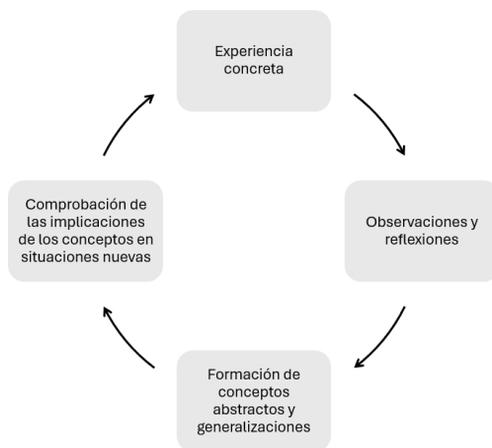


Figura 1. Descripción del ciclo de aprendizaje de Kolb (Kolb y Fry, 1975 citado en Boud *et al.*, 2013)

Iniciamos las propuestas de rutas con un diseño adaptativo de la Investigación Acción Participativa (IAP) centrado en la interacción constante entre las partes interesadas para la definición flexible de metas y objetivos, desarrollándose a través de tres fases interrelacionadas -co-diseño, implementación y evaluación- (figura 2).

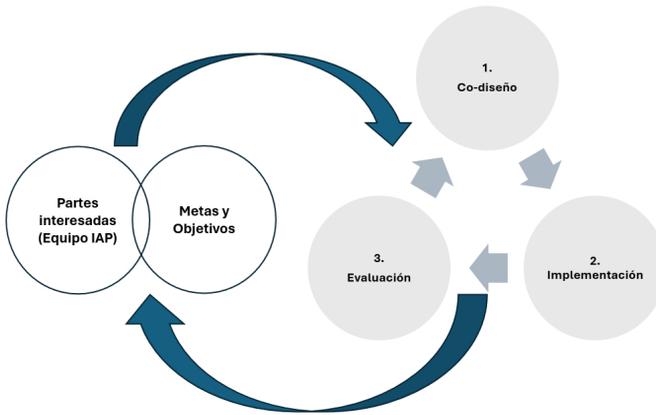


Figura 2 Diseño adaptativo de la IAP, adaptado a partir de (Sterckx *et al.*, 2021)

Primero, en la fase de co-diseño, investigadores y participantes colaboran para establecer metas y objetivos que reflejen las necesidades y aspiraciones de la comunidad, garantizando un consenso compartido. En la fase de implementación, se ejecuta el diseño acordado, siguiendo el ciclo de aprendizaje de Kolb, lo que permite la acción directa y la recopilación de datos sobre el progreso. Finalmente, en la fase de evaluación, se realiza una reflexión crítica continua sobre los resultados y experiencias obtenidos, ajustando estrategias y objetivos según la retroalimentación para mejorar la efectividad del proyecto. Este enfoque adaptativo asegura que la IAP sea flexible y capaz de responder a las condiciones cambiantes, maximizando su impacto y relevancia en el contexto comunitario.

También presentamos el ciclo de IAP (Cornish *et al.*, 2023). Este ciclo es un proceso iterativo diseñado para abordar problemas de manera dinámica y adaptativa. Se compone de varios pasos interconectados, donde la observación y la reflexión juegan un papel transversal y continuo (ver figura 3).

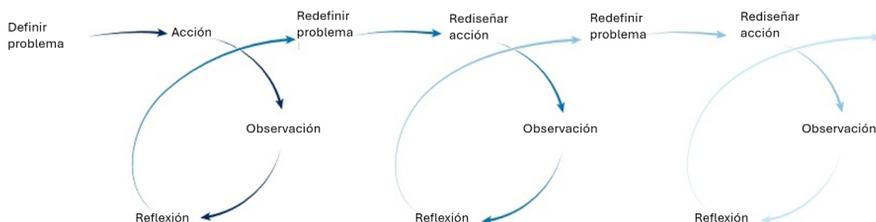


Figura 3 Ciclo de IAP. Adaptado a partir de (Cornish *et al.*, 2023)

A continuación, ofrecemos algunas pautas que permiten guiar a los investigadores y participantes en el proceso:

1. **Definir el problema:** En esta etapa inicial, se identifica y se comprende el problema o desafío que se abordará. Se realiza un análisis preliminar para clarificar las necesidades y establecer una base para la intervención.
2. **Acción:** Se implementan las estrategias o acciones planificadas para abordar el problema identificado. Esta fase es donde se llevan a cabo las actividades prácticas diseñadas para enfrentar el desafío.
3. **Redefinir el problema:** Tras la acción, se evalúan los resultados obtenidos. Esta evaluación puede revelar nuevos aspectos del problema o cambios en la naturaleza del desafío original, lo que lleva a una redefinición del problema basado en los resultados y las observaciones realizadas.
4. **Rediseñar la acción:** Con el problema redefinido, se ajustan o rediseñan las acciones y estrategias para abordar las nuevas dimensiones del problema. Este rediseño toma en cuenta la retroalimentación y los aprendizajes obtenidos en la fase anterior.
5. **Redefinir el problema:** La implementación de las acciones rediseñadas puede nuevamente poner de manifiesto nuevas dimensiones del problema, requiriendo otra redefinición para afinar aún más la comprensión del desafío.
6. **Rediseñar la acción:** Se realizan ajustes adicionales en las acciones basadas en la última redefinición del problema, con el objetivo de mejorar la efectividad de la intervención y abordar de manera más precisa el problema emergente.

La observación y reflexión se realizan de manera transversal y continua a lo largo del ciclo. La observación implica la recopilación de datos y la monitorización del proceso para evaluar la efectividad de las acciones. La reflexión permite a los participantes e investigadores analizar estos datos, reflexionar sobre los resultados y aprender de la experiencia, integrando estos aprendizajes en la siguiente fase

del ciclo. Este enfoque iterativo asegura que el proceso sea flexible y adaptativo, permitiendo ajustes continuos para maximizar el impacto y la relevancia de la intervención en el contexto comunitario

Siguiendo en esta misma lógica, presentamos una síntesis del estudio de Cornish y colaboradores, quienes nos ofrecen sugerencias para diseñar un proyecto IAP, proponiendo seis bloques de construcción IAP (Cornish *et al.*, 2023): 1. Construir relaciones, 2. Establecer prácticas de trabajo, 3. Establecer un entendimiento común del problema, 4. Observar, recopilar y generar materiales, 5. Análisis de datos en colaboración, 6. Planificar y actuar. Esto autores ofrecen una tabla que organiza este proceso que consideramos relevante replicar por su alto nivel de orientación (ver tabla 2).

Tabla 2 Sugerencias para diseñar un proyecto IAP (Cornish *et al.*, 2023)

Bloque de construcción	Posibles preguntas	Objetivo
1. Construir relaciones	¿Cuáles son los límites y la composición de la comunidad definida para este proyecto? ¿Qué relación existe ya entre la universidad y la comunidad? ¿Qué recursos, infraestructuras, apoyo y retos presenta el contexto universitario? ¿Cómo entienden los miembros de la comunidad mi relación con ellos y con la universidad? ¿Cuáles son las implicaciones de las relaciones de poder en la comunidad? ¿Tienen los investigadores universitarios la formación y las competencias necesarias para facilitar la IAP?	Selección de un entorno comunitario Los coinvestigadores acuerdan explorar un proyecto viable
2. Establecer prácticas de trabajo	De qué recursos se dispone para el proyecto (capacidad de personal y financiación) ¿Cómo se distribuirán las funciones de toma de decisiones, las funciones de ejecución y las responsabilidades? ¿Qué idiomas se utilizarán y con qué público? ¿Qué medios de comunicación se utilizarán y cómo? ¿Cómo se estructurarán, presidirán y prepararán las reuniones? ¿Quiénes son las personas de contacto clave para cada parte interesada? ¿Cuáles son las necesidades de desarrollo de capacidades y formación de los miembros del equipo? ¿Cuáles son nuestros principios de «propiedad» de los resultados, usos previstos y puesta en común de los resultados? ¿Cómo trataremos las diferencias, tensiones o relaciones de poder que surjan en el equipo?	Prácticas de trabajo y comunicación consensuadas
3. Establecer un entendimiento común del problema	¿Cuáles son los intereses y la comprensión del tema por parte de los investigadores universitarios? ¿Cuáles son los intereses y la comprensión del tema por parte de los investigadores comunitarios? ¿Podemos ponernos de acuerdo sobre una declaración común de objetivos del proyecto y/o preguntas de investigación?	Exposición consensuada del tema y del objetivo o pregunta de investigación del proyecto

4. Observar, recopilar y generar materiales	¿Qué métodos de generación o recogida de datos pensamos utilizar? ¿Qué cuestiones éticas pueden plantear nuestros métodos; qué formación ética necesitamos? ¿Qué formación técnica o profesional necesitan los miembros del equipo? ¿Qué materiales escritos o visuales necesitamos preparar para apoyar la recogida de datos? ¿Cómo incorporará el equipo la reflexión y la iteración de nuestro proceso? ¿Cómo registraremos y almacenaremos los datos?	-Métodos de investigación acordados. -Formación en métodos de generación de datos. -Materiales generados y registrados colectivamente.
5. Análisis de datos en colaboración	¿Cómo facilitamos y registramos la interpretación y el análisis críticos colectivos de los participantes? ¿Cómo repartimos las tareas de interpretación de los datos entre los distintos miembros del equipo y luego los reunimos? ¿Cómo planeamos elaborar las conclusiones y mensajes finales del proyecto? ¿Podemos exponer nuestras principales conclusiones en una sola página y nuestros mensajes para distintos públicos?	Conclusiones y mensajes clave acordados para diferentes públicos
6. Planificar y actuar	¿Cuál es nuestra «teoría del cambio»? ¿Qué cambio queremos provocar? ¿Qué acciones podemos emprender para lograr este cambio? ¿A qué partes interesadas queremos implicar e influir con nuestra acción? ¿Qué partes interesadas se benefician del statu quo y pueden resistirse a nuestra acción? ¿A qué competencias podemos recurrir y necesitamos la colaboración de otros para llevar a cabo las acciones deseadas? ¿Cómo debemos evaluar los resultados de nuestras acciones?	-Identificación de prioridades de actuación. -Teoría del cambio. -Evaluación de las opciones con sus puntos fuertes y débiles. -Un plan de acción comunitario.

Fuente: Adaptado a partir de (Cornish *et al.*, 2023)

Por otra lado, considerando que el co-diseño es un aspecto crucial en la Investigación Acción Participativa (IAP), para garantizar su efectividad, es esencial seguir una guía estructurada que aborde sus fases clave (Luguetti *et al.*, 2023). A continuación, se presentan las fases recomendadas para el co-diseño del proyecto:

1. Presentación del proyecto y reunión con los miembros del equipo: Esta fase inicial se centra en la creación de vínculos dentro del equipo y en la planificación de futuras sesiones del proyecto, estableciendo una base sólida para la colaboración.
2. Sesión de habilidades: Introducción y práctica de la práctica reflexiva: Utilizando el modelo DIEP (Describe, Interpret, Evaluate, Plan) (Boud *et al.*, 2013), esta sesión introduce a los miembros del equipo en la práctica reflexiva, proporcionando herramientas para describir, interpretar, evaluar y planificar de manera crítica.
3. Introducción a los sistemas en línea y trabajo en grupo: Se familiariza al equipo con herramientas colaborativas en línea, para facilitar el trabajo grupal y la organización de ideas.

4. Sesión de habilidades: Definir el «por qué» del programa: En esta sesión, se trabaja en la definición clara del propósito y objetivos del programa, asegurando que todos los miembros comprendan y compartan la visión del proyecto.
5. Sesión de habilidades: Desarrollo de preguntas de investigación: Se desarrollan preguntas de investigación para orientar la reflexión sobre el programa codiseñado, facilitando un enfoque dirigido y crítico en el proceso de co-diseño.
6. Programa codiseñado intensivo n° 1: Se lleva a cabo una primera sesión intensiva de co-diseño, donde se aplica lo aprendido en las fases anteriores para avanzar en la creación del programa.
7. Puesta al día individual de los miembros del equipo: Los miembros del equipo realizan una actualización individual para prepararse para las siguientes sesiones intensivas, asegurando que todos estén alineados y listos para contribuir.
8. Programa intensivo de co-diseño n° 2: Se realiza una segunda sesión intensiva de co-diseño, continuando el desarrollo del programa con base en las reflexiones y ajustes previos.
9. Programa codiseño intensivo n° 3: La fase final de co-diseño intensivo consolida el trabajo realizado, permitiendo ajustes finales y la consolidación del programa codiseñado.

Estas fases proporcionan un marco estructurado para el co-diseño, garantizando un proceso colaborativo y reflexivo que fortalece la calidad y la efectividad del proyecto IAP.

También Boud *et al.* (2013) proponen un proceso de reflexión contextual con tres núcleos (1.- Experiencia(s), 2.- Procesos reflexivos, 3.- Resultados) que puede ser muy útil para llevar a cabo una IAP (tabla 3)

Tabla 3. El proceso de reflexión en contexto (Boud *et al.*, 2013)

Núcleo	Aspectos
1.- Experiencia(s)	Comportamiento Ideas Sentimientos
2.- Procesos reflexivos	Volver a la experiencia - Utilizar los sentimientos positivos - Eliminar los sentimientos obstructivos Reevaluar la experiencia
3.- Resultados	Nuevas perspectivas sobre la experiencia Cambio de comportamiento Disposición para la aplicación Compromiso con la acción

Además Mackenzie *et al.* (2012) proponen otras pautas para la aplicación de la IAP, que se resumen en los siguientes pasos:

Investigación

1. Identificar problemas y necesidades.
2. Priorizar problemas y necesidades para el programa piloto.

Acción

3. Formar asociaciones con colaboradores y equipos de investigación.
4. Llevar a cabo un programa piloto con un seguimiento adecuado.

Reflexión

5. Presentar los resultados.
6. Revisar el proceso.
7. Aplicación de las recomendaciones.

Investigación

8. Identificar las cuestiones y necesidades emergentes.

Seleccionamos también un trabajo que aplicó IAP para codiseñar una estrategia de participación comunitaria y comunicación de riesgos de COVID-19 (Moran *et al.*, 2023) y a partir de la evaluación de cinco reuniones de IAP que desarrollaron, hemos inferido etapas de Investigación Acción Participativa (IAP):

1. Exploración de la problemática (reunión 1).
2. Identificación de desafíos (reunión 2).
3. Gestión de soluciones innovadoras (reunión 3).
4. Análisis y énfasis en los facilitadores (reunión 4).
5. Evaluación y optimización del proceso de mejora (reunión 5).

Otro relevante estudio sostiene que “la elección adecuada del diseño de investigación es esencial para comprender correctamente el problema de investigación y derivar soluciones óptimas” (Sharmil *et al.*, 2021, p. 1). Estos autores presentan el siguiente ciclo de IAP (figura 4).

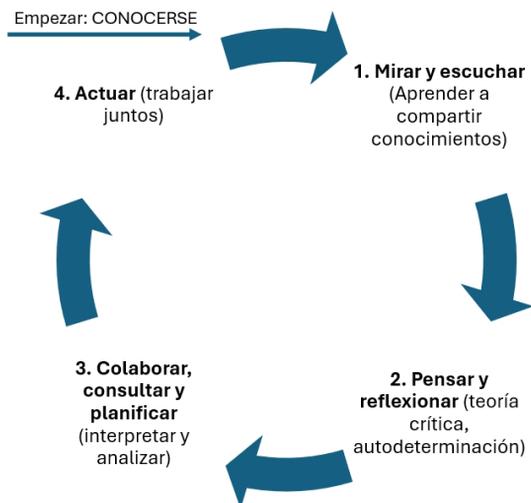


Figura 4. Ciclo de la IAP, adaptado a partir de (Sharmil *et al.*, 2021)

Muy interesante también la propuesta de Reid *et al.* (2022) basada en un marco de proyecto IAP holístico donde se consideran de manera integrada cinco elementos:

1. Calendario

2. Mapa de intervenciones

- Modelo lógico del problema.
- Objetivos.
- Co-diseño de estrategias.
- Perfeccionar las estrategias y preparar la prueba previa).

3. Objetivos de los talleres

- Compartir pruebas, establecer la seguridad, discutir el contexto y aclarar los objetivos.
- Dominios de evaluación amplios, reflexión sobre la discusión, planificar el grupo de discusión.
- Enfoque de reconocimiento del exceso de inclusión y herramienta de evaluación, estrategias de concienciación y apoyo.
- Desarrollar estrategias piloto en los cuatro ámbitos.

4. Ciclos IAP

- Plan.

- Actuación.
- Observación.
- Reflexión.

5. Actividades de investigación

- Revisión del alcance.
- Herramientas de evaluación del alcance. Grupo piloto de discusión. Inicio de la revisión de las pruebas.
- Preguntas preliminares de evaluación. Formación de máxima calidad. Primera ronda del grupo de discusión.
- Herramienta de evaluación.
- Segunda ronda del grupo de discusión. Grupo de discusión de proveedores de servicios.
- Borrador de propuesta piloto, implementación y evaluación.

Continuamos con la secuencia de protocolos, y esta vez seleccionamos los procedimientos presentados para una campaña de comunicación desde la IAP (Anyolitho *et al.*, 2024)

- Fase I Estudios de base.
- Fase II Socialización del aprendizaje del estudio de base.
- Fase III Co-diseño de la estrategia de comunicación.
- Fase IV Implementación de las campañas de comunicación.

Consideramos relevante en esta sección dedicada a cómo proceder con el método de IAP rescatamos un estudio del año 2014 que propone una técnica denominada “*Design charrettes*” que consiste en “un taller colaborativo de diseño y planificación que se lleva a cabo durante cuatro a siete días consecutivos, e incluye a todas las partes interesadas afectadas en puntos críticos de toma de decisiones” (Martin *et al.*, 2014, p. 95). Esta propuesta es realmente interesante pues en estos talleres colaborativos pueden reunirse participantes de diversas disciplinas para trabajar intensivamente en el diseño o desarrollo de un proyecto durante un periodo de tiempo concentrado, generando soluciones innovadoras y prácticas a problemas complejos mediante la colaboración activa y el intercambio de ideas. De esta manera es importante reflexionar sobre las lecciones aprendidas del “Design charrettes”, incluido el valor de la creación de prototipos participativos dentro de IAP para apoyar las actividades de “investigación a través del diseño”, destacando el valor de la participación auténtica en el diseño de “**diseñar con**” en lugar de “**diseñar para**”, fomentando resultados de diseño óptimos (Howard & Somerville, 2014).

Finalmente, focalizando en el proceso de IAP la intención permanente de fomentar un contacto participativo para co-diseñar diferentes propuestas prácticas transformadoras (Askins & Pain, 2011), las rutas previamente analizadas permiten la reconfiguración de un sistema holístico de procedimientos de IAP, que deviene en un enfoque estructurado para ayudar a abordar problemas complejos y cambiantes mediante la colaboración activa entre investigadores y participantes. Ello incluye: 1.- Preparación y Co-Diseño; 2.- Implementación; 3.- Evaluación y reflexión; 4.- Iteración y sostenibilidad. Este ciclo se repite de manera iterativa, permitiendo ajustes continuos y aprendizaje a medida que se avanza en la investigación y en la práctica participativa.

A continuación, ofrecemos esta ruta metodológica detallada con una estructura flexible y adaptable, centrada en la colaboración activa y la reflexión continua, que permite una integración efectiva de los principios de la IAP con un enfoque práctico y dinámico. Este ciclo no es un modelo nuevo en sí mismo, sino una síntesis adaptada de las metodologías analizadas, diseñada para ofrecer una guía comprensible y aplicable.

Ruta metodológica para aplicar la Investigación Acción Participativa (IAP)

1. Preparación y Co-Diseño

- **Definición y planificación inicial:** Presentar el proyecto a los miembros del equipo y establecer una visión compartida. Organizar sesiones de habilidades para introducir la práctica reflexiva y definir el propósito y objetivos del programa.
- **Co-diseño de estrategias:** Implementar un proceso iterativo de co-diseño utilizando el ciclo de aprendizaje de Kolb, abarcando la experiencia concreta y la conceptualización abstracta. Realizar sesiones intensivas de co-diseño para ajustar y perfeccionar estrategias.
- **Construcción de relaciones y establecimiento de prácticas:** Establecer relaciones sólidas entre los participantes y definir prácticas de trabajo colaborativas.

2. Implementación

- **Ejecución del programa piloto:** Llevar a cabo el programa piloto en colaboración con los miembros del equipo, asegurando una implementación adecuada y un seguimiento continuo.
- **Fase de acción y comunicación:** Ejecutar las estrategias co-diseñadas, realizando campañas de comunicación efectivas. Esta fase también incluye la implementación de intervenciones basadas en el diseño de la IAP y el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión.

3. Evaluación y reflexión

- **Observación y análisis:** Recolectar datos y realizar observaciones sistemáticas durante la implementación. Analizar los datos en colaboración para identificar patrones y áreas de mejora.

- **Reflexión y revisión:** Facilitar sesiones de reflexión con los participantes para evaluar el impacto y los resultados. Revisar el proceso en función de los hallazgos y aplicar recomendaciones para ajustes futuros.
- **Optimización del proceso:** Evaluar y optimizar el proceso de mejora basándose en los comentarios y la experiencia acumulada. Identificar necesidades emergentes y ajustar el programa en consecuencia.

4. Iteración y sostenibilidad

- **Ciclo Iterativo:** Utilizar un ciclo iterativo para revisar y ajustar continuamente el programa. Incorporar feedback para refinar las estrategias y asegurar una adaptación continua a las necesidades del contexto.
- **Documentación y Comunicación:** Documentar los hallazgos y las lecciones aprendidas para compartir con la comunidad y otros interesados. Comunicar los resultados y promover la sostenibilidad del proyecto a largo plazo.

También hemos diseñado una ruta metodológica para guiar a los investigadores en cómo registrar eficazmente cada parte de la IAP en un artículo científico. Esta propuesta integrará las características distintivas de la IAP en el proceso de redacción en IMRD.

Ruta Metodológica IAP Vinculada al Proceso IMRD

1. Introducción

a. Contextualización del Problema

- **Descripción del Problema:** Presentar el problema o necesidad que llevó a la investigación, incluyendo el contexto social y la relevancia del problema desde una perspectiva participativa.
- **Justificación de la IAP:** Explicar por qué se eligió la IAP como metodología para abordar el problema, destacando sus ventajas en términos de colaboración y adaptación.

b. Revisión de la Literatura

- **Antecedentes:** Revisar investigaciones previas relacionadas con el tema y la metodología IAP, identificando brechas que la investigación busca abordar.
- **Teoría y Enfoques:** Discutir teorías relevantes y enfoques de IAP que fundamentan el estudio.

c. Objetivos y Preguntas de Investigación

- **Definición de Objetivos:** Clarificar los objetivos del estudio desde una perspectiva de IAP, resaltando la intención de generar conocimiento práctico y aplicable.
- **Formulación de Preguntas:** Plantear preguntas de investigación que guíen el proceso de co-diseño, implementación y evaluación.

2. Métodos

a. Diseño Participativo

- Proceso de Co-Diseño: Describir el proceso de co-diseño, incluyendo cómo se involucraron los participantes en la definición de objetivos y estrategias.
- Métodos de Recolección de Datos: Detallar las técnicas de recolección de datos utilizadas (entrevistas, grupos focales, encuestas), y cómo estas técnicas fueron adaptadas para la participación activa.

b. Implementación y Acción

- Estrategias y Actividades: Documentar las intervenciones y acciones implementadas, incluyendo la planificación y ejecución de programas piloto o pruebas.
- Adaptación Continua: Explicar cómo se realizaron ajustes y adaptaciones basadas en la retroalimentación y observaciones continuas.

c. Reflexión y Evaluación

- Ciclo de Reflexión: Describir el proceso de reflexión que permitió evaluar el progreso y ajustar las estrategias. Incluir ejemplos de cómo se integraron los hallazgos en el ciclo de mejora continua.
- Evaluación de Resultados: Detallar cómo se midió el éxito de la intervención, incluyendo métricas utilizadas y métodos de análisis.

3. Resultados

a. Presentación de Hallazgos

- Resultados Clave: Reportar los resultados obtenidos de la implementación de las acciones y la reflexión participativa, utilizando datos cuantitativos y cualitativos.
- Impacto y Cambio: Analizar el impacto de la intervención en la comunidad o el contexto del estudio, destacando cambios significativos y mejoras observadas.

b. Análisis de Datos

- Interpretación de Datos: Ofrecer una interpretación detallada de los datos recolectados, y cómo estos reflejan la efectividad de la IAP en el contexto del estudio.
- Contraste con Expectativas: Comparar los resultados obtenidos con las expectativas y objetivos iniciales del estudio.

4. Discusión

a. Interpretación de Resultados

- **Implicaciones Teóricas y Prácticas:** Discutir las implicaciones de los resultados para la teoría y la práctica de la IAP, incluyendo cómo los hallazgos contribuyen al conocimiento existente.
- **Lecciones Aprendidas:** Reflexionar sobre las lecciones aprendidas durante el proceso de investigación, incluyendo desafíos y oportunidades de mejora.

b. Conclusiones y Recomendaciones

- **Conclusiones Principales:** Resumir las conclusiones clave del estudio y su relevancia para el campo de la IAP.
- **Recomendaciones para Futuras Investigaciones:** Ofrecer recomendaciones para futuros estudios y prácticas de IAP, basadas en los hallazgos del estudio.

c. Reflexión Final

- **Valor de la IAP:** Evaluar el valor y la efectividad de la IAP en el contexto del estudio, destacando su capacidad para abordar problemas de manera participativa y adaptativa.
- **Impacto en la Comunidad:** Considerar el impacto del estudio en la comunidad o grupo de interés, y cómo los resultados pueden contribuir a la mejora continua.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Las consideraciones éticas en la Investigación Acción Participativa (IAP) son fundamentales para garantizar que el proceso sea verdaderamente participativo, equitativo y beneficioso para la comunidad involucrada. En la IAP, la ética va más allá del cumplimiento de normas o regulaciones; se centra en la construcción de relaciones de confianza, respeto mutuo y compromiso con la justicia social.

Uno de los principios éticos clave en la IAP es el consentimiento informado, que debe ser entendido como un proceso continuo de diálogo y negociación con la comunidad. No se trata simplemente de obtener una firma, sino de asegurar que los participantes comprendan completamente los objetivos, riesgos y beneficios del proyecto, y que tengan la autonomía para decidir su grado de involucramiento en cada etapa.

Además, la confidencialidad y el manejo de la información son aspectos críticos. Aunque la IAP busca la colaboración y la transparencia, es esencial proteger la privacidad de los participantes y manejar los datos de manera que no los exponga a riesgos, como la estigmatización o el daño social. La comunicación

de los resultados debe realizarse de una manera que respete las sensibilidades y contextos culturales de la comunidad.

El equilibrio de poder es otro aspecto ético central. Dado que la IAP busca empoderar a las comunidades, es vital ser consciente de las dinámicas de poder inherentes y trabajar activamente para minimizar cualquier forma de dominación o explotación. Esto incluye garantizar que todos los participantes, especialmente los más vulnerables, tengan una voz significativa en el proceso y en la toma de decisiones.

Finalmente, la responsabilidad ética del investigador es garantizar que la investigación no cause daño y que los beneficios del proyecto sean distribuidos equitativamente. Esto implica un compromiso continuo con la comunidad más allá del término formal del proyecto, asegurando que los resultados sean útiles y accesibles para los participantes, y que el proceso contribuya positivamente a su bienestar a largo plazo.

LIMITACIONES

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología que ofrece un enfoque transformador para la investigación social, al involucrar activamente a las comunidades en el proceso de generación de conocimiento. No obstante, como cualquier enfoque metodológico, presenta limitaciones que deben ser reconocidas y abordadas para maximizar su efectividad y validez.

Una de las principales limitaciones de la IAP es la tensión entre el rigor científico y la participación comunitaria. Dado que la IAP prioriza la participación activa de la comunidad en todas las etapas del proceso, el control sobre la metodología y los métodos de recolección de datos puede verse compartido o incluso relegado a los actores comunitarios. Esto puede dar lugar a problemas relacionados con la consistencia y la objetividad de los datos recopilados. Para resolver esta limitación, es crucial establecer una colaboración equilibrada entre los investigadores y los participantes, donde se combine la experiencia y el rigor metodológico de los investigadores con el conocimiento contextual de la comunidad. La capacitación de los participantes en técnicas de investigación y la co-creación de protocolos puede ayudar a mantener la calidad y la integridad de los datos.

Otra limitación importante es la sostenibilidad del compromiso participativo. La IAP requiere un compromiso significativo de tiempo y recursos tanto por parte de los investigadores como de los participantes, lo que puede ser difícil de mantener a lo largo del tiempo. Los participantes pueden experimentar fatiga o desmotivación, especialmente si los resultados no son inmediatos o tangibles. Para mitigar este riesgo, es esencial implementar estrategias de retroalimentación continua y de visibilización de los logros parciales del proyecto, que mantengan el interés y el compromiso de la comunidad. Además, se deben gestionar expectativas desde el inicio, aclarando el carácter a menudo prolongado y complejo de los procesos de cambio social.

La descentralización del control en la IAP también presenta desafíos, particularmente en la toma de decisiones. La naturaleza participativa de la IAP implica que las decisiones sean colectivas, lo que puede llevar a conflictos o demoras en la implementación de las acciones propuestas. La facilitación de procesos de toma de decisiones inclusivos y transparentes es clave para abordar esta limitación. La implementación de estructuras claras para la deliberación y la resolución de conflictos puede ayudar a navegar los desafíos que surgen de la descentralización.

Finalmente, la dependencia de la cooperación institucional puede ser una limitación crítica, ya que la IAP puede no encajar fácilmente en las estructuras y expectativas de las instituciones académicas o financiadoras tradicionales. Estas instituciones suelen requerir resultados rápidos y medibles, lo que puede chocar con el enfoque a largo plazo y procesual de la IAP. Para resolver esta limitación, es fundamental educar y sensibilizar a las instituciones sobre el valor y las particularidades de la IAP, así como explorar fuentes de financiamiento alternativas que comprendan y apoyen la metodología.

En síntesis, aunque la IAP enfrenta limitaciones significativas, estas pueden ser superadas mediante una planificación cuidadosa, la formación y el empoderamiento de los participantes, y la construcción de alianzas estratégicas con las instituciones. Al abordar estas limitaciones, la IAP puede realizar su potencial como una metodología que no solo genera conocimiento, sino que también promueve el cambio social y el empoderamiento comunitario.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio subrayan la pertinencia y robustez de la Investigación Acción Participativa (IAP) como un enfoque metodológico integral en la investigación social. La IAP se distingue por su capacidad para involucrar activamente a las comunidades en el proceso de generación de conocimiento, asegurando que las voces y experiencias de los participantes no solo sean escuchadas, sino que también guíen y definan la investigación. Esta característica es especialmente relevante en contextos donde la comprensión profunda y situada de fenómenos sociales complejos es crucial para desarrollar soluciones que sean tanto significativas como sostenibles.

Una de las principales ventajas de la IAP es su enfoque en la co-creación de conocimiento, donde los participantes no son meros sujetos de estudio, sino co-investigadores que contribuyen activamente a la definición de los problemas, la recolección de datos, el análisis y la implementación de soluciones. Este proceso participativo no solo enriquece la calidad y relevancia de los datos, sino que también facilita una transformación social real y tangible al empoderar a las comunidades para que tomen un papel activo en la mejora de sus propias condiciones de vida.

Otra particularidad destacable de la IAP es su flexibilidad y adaptabilidad. A diferencia de enfoques más tradicionales y estructurados, la IAP permite ajustar

las metodologías y procedimientos en función de las necesidades emergentes de la comunidad y del contexto en el que se desarrolla la investigación. Esta capacidad de adaptación es crucial en entornos dinámicos o cambiantes, donde las condiciones sociales, económicas o políticas pueden influir significativamente en el curso de la investigación.

Asimismo, la IAP promueve una relación simétrica entre el investigador y la comunidad, minimizando las desigualdades de poder y fomentando un diálogo constante y horizontal. Esta simetría no solo fortalece la confianza y la colaboración, sino que también asegura que los resultados del estudio sean más justos y reflejen auténticamente las perspectivas y necesidades de todos los actores involucrados.

No obstante, es importante reconocer que la IAP también enfrenta desafíos inherentes, como la gestión de la diversidad de intereses, la sostenibilidad del compromiso participativo y la integración de sus principios dentro de las estructuras institucionales tradicionales. Sin embargo, al abordar estos desafíos con estrategias adecuadas, la IAP demuestra ser un método de investigación no solo viable, sino excepcionalmente valioso para quienes buscan un enfoque holístico y transformador.

Es fundamental reconocer y articular las bases metodológicas, axiológicas, praxeológicas, epistemológicas y ontológicas que sustentan la Investigación Acción Participativa (IAP). Estas dimensiones no solo definen el marco conceptual de la IAP, sino que también guían su implementación y evaluación. La dimensión metodológica asegura la coherencia en la aplicación de técnicas que promuevan la participación efectiva; la axiológica resalta los valores de justicia social, equidad y respeto que son centrales en la interacción con la comunidad; la praxeológica enfatiza la relación entre teoría y práctica, asegurando que el conocimiento generado tenga una aplicación tangible y relevante; la epistemológica aborda las formas en que se construye y valida el conocimiento dentro del contexto específico de la comunidad; y la ontológica subraya la comprensión de la realidad social como un constructo dinámico y colectivo. Reconocer estas bases es esencial para realizar una investigación que no solo sea rigurosa, sino que también esté profundamente enraizada en los principios éticos y en la realidad social de los participantes.

Consideramos importante en estas conclusiones, destacar algunas **PERSPECTIVAS FUTURAS**. De manera general, la IAP se establece como un método robusto de investigación que, a través de su enfoque participativo y transformador, ofrece una herramienta poderosa para generar conocimiento relevante y catalizar el cambio social. Su capacidad para empoderar a las comunidades, adaptar sus procedimientos a las realidades locales y promover la equidad en la producción de conocimiento la posiciona como una metodología indispensable en la investigación social contemporánea.

Las investigaciones futuras en el ámbito de la Investigación Acción Participativa (IAP) podrían beneficiarse enormemente de un enfoque más profundo hacia la

comprensión de las características integrales que definen los diseños IAP exitosos” (McVicar *et al.*, 2013, p. 18). A medida que el campo continúa evolucionando, es fundamental explorar cómo los diferentes elementos de la IAP interactúan y contribuyen al éxito general de los proyectos. Las investigaciones podrían centrarse en identificar y analizar los factores críticos que promueven la efectividad de la IAP, tales como la calidad de la participación, la adaptación continua a las necesidades emergentes y la integración de la reflexión en cada fase del proceso.

Además, futuras investigaciones deberían examinar cómo los diseños IAP pueden ser adaptados y escalados en diferentes contextos culturales y organizacionales. La variabilidad en la implementación y los resultados de la IAP en diversos entornos podría ofrecer insights valiosos sobre cómo ajustar las prácticas para maximizar su impacto y sostenibilidad.

Otro aspecto relevante para la investigación futura es el desarrollo de metodologías y herramientas que faciliten la evaluación rigurosa de los resultados y el impacto de la IAP. La creación de métricas estandarizadas y métodos de evaluación específicos para la IAP podría ayudar a consolidar el conocimiento en el campo y proporcionar directrices claras para la implementación exitosa.

Por último, se recomienda una mayor exploración de la relación entre los principios de la IAP y otros enfoques metodológicos emergentes. Integrar la IAP con nuevas prácticas de investigación podría enriquecer el enfoque participativo y ofrecer soluciones innovadoras para problemas complejos, fortaleciendo así la capacidad de la IAP para generar cambios significativos y duraderos.

En suma, avanzar en la comprensión de los diseños IAP exitosos, adaptar las metodologías a contextos diversos, desarrollar herramientas de evaluación efectivas y explorar sinergias con otros enfoques metodológicos serán áreas clave para el progreso de la investigación en IAP.

REFERENCIAS

- Anyolitho, M. K., Huysse, T., Masquillier, C., Nyakato, V. N., & Poels, K. (2024). Empowering communities through citizen science and participatory action research: Implementation of a schistosomiasis communication campaign in Uganda. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02714-1>
- Askins, K., & Pain, R. (2011). Contact zones: Participation, materiality, and the messiness of interaction. *Environment and Planning D: Society and Space*, 29(5), 803-821. <https://doi.org/10.1068/d111109>
- Barnett, T. M. (2016). Participatory Action Research. *Social Work*, 61(1), 95. <https://doi.org/10.1093/sw/swv049>
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10), 854-857. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.028662>

- Bettencourt, G. M. (2020). Embracing problems, processes, and contact zones: Using youth participatory action research to challenge adultism. *Action Research*, 18(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/1476750318789475>
- Bou, M., & Sales, A. (2024). Shared knowledge construction in participatory action research: Perceptions of researchers and educational community. *Educational Action Research*, 32(1), 106-126. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2111695>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning* (p. 170). <https://doi.org/10.4324/9781315059051>
- Bradbury, H., & Reason, P. (2003). Action Research: An Opportunity for Revitalizing Research Purpose and Practices. *Qualitative Social Work*, 2(2), 155-175.
- Briffett Aktaş, C. (2024). Enhancing social justice and socially just pedagogy in higher education through participatory action research. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 159-175. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1966619>
- Brydon-Miller, M. (1997). Participatory action research: Psychology and social change. *Journal of Social Issues*, 53(4), 657-666. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1997.tb02454.x>
- Cahill, C. (2007). The personal is political: Developing new subjectivities through participatory action research. *Gender, Place and Culture*, 14(3), 267-292. <https://doi.org/10.1080/09663690701324904>
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion* (p. 248). <https://doi.org/10.4324/9780203932100>
- Chevalier, J. M. (2013). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry* (p. 474). <https://doi.org/10.4324/9780203107386>
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry* (p. 434). <https://doi.org/10.4324/9781351033268>
- Cockerham, D. (2023). *Participatory action research: Building understanding, dialogue, and positive actions in a changing digital environment*. Educational Technology Research and Development. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10294-1>
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1). <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>
- Corsita, L., Marganingrum, D., & Iriyanto, S. M. (2024). *Participatory action research method of drinking water supply framework innovation for local indigenous community in Indonesia*. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202448504014>
- Dahal, N. (2023). Implementing Transformative Education with Participatory Action Research: A Review. *Qualitative Report*, 28(11), 3115-3119. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6741>
- Dazzo, G. P. (2023). Can Research Heal? Toward Restorative Validity: Axiological Commitments and Methodological Obligations as Contact Zones. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231164937>
- Díaz-Arévalo, J. M. (2022). In search of the ontology of participation in Participatory Action Research: Orlando Fals-Borda's Participatory Turn, 1977–1980. *Action Research*, 20(4), 343-362. <https://doi.org/10.1177/14767503221103571>
- Fals Borda, O. (2013). Action research in the convergence of disciplines. *International Journal of Action Research*, 9(2), 155-167. https://doi.org/10.1688/1861-9916_IJAR_2013_02_Fals-Borda

- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in latin america. *International Sociology*, 2(4), 329-347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Gatenby, B., & Humphries, M. (2000). Feminist participatory action research: Methodological and ethical issues. *Women's Studies International Forum*, 23(1), 89-105. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(99\)00095-3](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(99)00095-3)
- Giannakaki, M.-S., McMillan, I. D., & Karamichas, J. (2018). Problematising the use of education to address social inequity: Could participatory action research be a step forwards? *British Educational Research Journal*, 44(2), 191-211. <https://doi.org/10.1002/berj.3323>
- Glassman, M., & Erdem, G. (2014). Participatory Action Research and Its Meanings: Vivencia, Praxis, Conscientization. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 206-221. <https://doi.org/10.1177/0741713614523667>
- Greenwood, D. J., Whyte, W. F., & Harkavy, I. (1993). Participatory Action Research as a Process and as a Goal. *Human Relations*, 46(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/001872679304600203>
- Heard, E. (2023). Ethical challenges in participatory action research: Experiences and insights from an arts-based study in the pacific. *Qualitative Research*, 23(4), 1112-1132. <https://doi.org/10.1177/146879412111072797>
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Howard, Z., & Somerville, M. M. (2014). A comparative study of two design charrettes: Implications for codesign and participatory action research. *CoDesign*, 10(1), 46-62. <https://doi.org/10.1080/15710882.2014.881883>
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research* (p. 200). <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Khanlou, N., & Peter, E. (2005). Participatory action research: Considerations for ethical review. *Social Science and Medicine*, 60(10), 2333-2340. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.10.004>
- Kidd, S. A., & Kral, M. J. (2005). Practicing participatory action research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 187-195. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.187>
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (2007a). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place* (p. 288). <https://doi.org/10.4324/9780203933671>
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (2007b). Participatory action research: Origins, approaches and methods. En *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place* (pp. 9-18).
- Leykum, L. K., Pugh, J. A., Lanham, H. J., Harmon, J., & McDaniel Jr., R. R. (2009). Implementation research design: Integrating participatory action research into randomized controlled trials. *Implementation Science*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-69>
- Lugueti, C., Ryan, J., Eckersley, B., Howard, A., Craig, S., & Brown, C. (2023). "Everybody's talking about doing co-design, but to really truly genuinely authentically do it [...] it's bloody hard": Radical openness in youth participatory action research. <https://doi.org/10.1177/14767503231200982>

- Mackenzie, J., Tan, P.-L., Hoverman, S., & Baldwin, C. (2012). The value and limitations of Participatory Action Research methodology. *Journal of Hydrology*, 474, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2012.09.008>
- Martin, J., Roggema, R., & Vos, L. (2014). Governance of climate adaptation in Australia: Design charrettes as a creative tool for participatory action research. En *Action Research for Climate Change Adaptation: Developing and Applying Knowledge for Governance* (pp. 95-111). <https://doi.org/10.4324/9781315780368-14>
- Martyn, J.-A., Scott, J., Van Der Westhuyzen, J. H., Spanhake, D., Zanella, S., Martin, A., & Newby, R. (2019). Combining participatory action research and appreciative inquiry to design, deliver and evaluate an interdisciplinary continuing education program for a regional health workforce. *Australian Health Review*, 43(3), 345-351. <https://doi.org/10.1071/AH17124>
- Mctaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003003>
- McVicar, A., Munn-Giddings, C., & Seebomh, P. (2013). Workplace stress interventions using participatory action research designs. *International Journal of Workplace Health Management*, 6(1), 18-37. <https://doi.org/10.1108/17538351311312303>
- Meyerson, B. E., Russell, D. M., Mahoney, A., Garnett, I., & Samorano, S. (2024). SI-CBPAP: Towards structural indicators of community-based participatory action research. *Drug and Alcohol Review*, 43(5), 1049-1061. <https://doi.org/10.1111/dar.13764>
- Minkler, M. (2000). Using participatory action research to build healthy communities. *Public Health Reports*, 115(2-3), 191-197.
- Mirra, N., Garcia, A. & Morrell, E. (2015). *Doing youth participatory action research: Transforming inquiry with researchers, educators, and students* (p. 185). <https://doi.org/10.4324/9781315748047>
- Moran, V. H., Ceballos-Rasgado, M., Fatima, S., Mahboob, U., Ahmad, S., McKeown, M., & Zaman, M. (2023). Participatory action research to co-design a culturally appropriate COVID-19 risk communication and community engagement strategy in rural Pakistan. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1160964>
- Nguyen, A.-M. D., Huynh, Q.-L., Chang, R., & Lieng, N. (2024). Testimonios on participatory action research as a critical race approach to studying Southeast Asian american Refugee subjects. *Journal of Social Issues*, 80(1), 145-167. <https://doi.org/10.1111/josi.12599>
- Ochocka, J., Janzen, R., & Nelson, G. (2002). Sharing power and knowledge: Professional and mental health consumer/survivor researchers working together in a participatory action research project. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(4), 379-387. <https://doi.org/10.1037/h0094999>
- Ozanne, J. L., & Saatcioglu, B. (2008). Participatory action research. *Journal of Consumer Research*, 35(3), 423-439. <https://doi.org/10.1086/586911>
- Padilla, B. (2023). New challenges to participatory action research in academia: Notes from the field. En *Models of Social Intervention and Constructionism: Current Narratives* (pp. 51-70).
- Patel, L. (2012). Contact zones, problem posing and critical consciousness. *Pedagogies*, 7(4), 333-346. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2012.715738>
- Pettican, A., Goodman, B., Bryant, W., Beresford, P., Freeman, P., Gladwell, V., Kilbride, C., & Speed, E. (2023). Doing together: Reflections on facilitating the co-production of participatory action research with marginalised populations. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 15(2), 202-219. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2146164>

- Reason, P. (1999). Integrating Action and Reflection Through Co-operative Inquiry. *Management Learning*, 30(2), 207-226. <https://doi.org/10.1177/1350507699302007>
- Reason, P. (2002). The practice of co-operative inquiry. *Systemic Practice and Action Research*, 15(3), 169-176. <https://doi.org/10.1023/A:1016300523441>
- Reason, P. (2003). Pragmatist Philosophy and Action Research: Readings and Conversation with Richard Rorty. *Action Research*, 1(1), 103-123. <https://doi.org/10.1177/147675030011007>
- Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187-203. <https://doi.org/10.1177/1056492606288074>
- Reid, C., Gee, G., Bennetts, S. K., Clark, Y., Atkinson, C., Dyal, D., Nicholson, J. M., & Chamberlain, C. (2022). Using participatory action research to co-design perinatal support strategies for Aboriginal and Torres Strait Islander parents experiencing complex trauma. *Women and Birth*, 35(5), e494-e501. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2021.12.005>
- Ritterbusch, A. E. (2019). Empathy at Knifepoint: The Dangers of Research and Lite Pedagogies for Social Justice Movements. *Antipode*, 51(4), 1296-1317. <https://doi.org/10.1111/anti.12530>
- Roskam, E. (2018). Using Participatory Action Research Methodology to Improve Worker Health. En *Unhealthy Work: Causes, Consequences, Cures* (pp. 211-228). <https://doi.org/10.4324/9781315223421-15>
- Rowe, A. (2020). Participatory action research and design pedagogy: Perspectives for design education. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 19(1), 51-64. https://doi.org/10.1386/adch_00013_1
- Rudman, H., Bailey-Ross, C., Kendal, J., Mursic, Z., Lloyd, A., Ross, B., & Kendal, R. L. (2018). Multidisciplinary exhibit design in a Science Centre: A participatory action research approach. *Educational Action Research*, 26(4), 567-588. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1360786>
- Seekins, T., & White, G. W. (2013). Participatory action research designs in applied disability and rehabilitation science: Protecting. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(1 SUPPL.), S20-S29. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2012.07.033>
- Shamrova, D. P., & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400-412. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.022>
- Sharmil, H., Kelly, J., Bowden, M., Galletly, C., Cairney, I., Wilson, C., Hahn, L., Liu, D., Elliot, P., Else, J., Warrior, T., Wanganeen, T., Taylor, R., Wanganeen, F., Madrid, J., Warner, L., Brown, M., & de Crespigny, C. (2021). Participatory Action Research-Dadirri-Gamma, using Yarning: Methodology co-design with Aboriginal community members. *International Journal for Equity in Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-021-01493-4>
- Singh, A. A., Richmond, K., & Burnes, T. R. (2013). Feminist Participatory Action Research with Transgender Communities: Fostering the Practice of Ethical and Empowering Research Designs. *International Journal of Transgenderism*, 14(3), 93-104. <https://doi.org/10.1080/15532739.2013.818516>
- Snapp, S. S., Bezner Kerr, R., Bybee-Finley, A., Chikowo, R., Dakishoni, L., Grabowski, P., Lupafya, E., Mhango, W., Morrone, V. L., Shumba, L., & Kanyama-Phiri, G. (2023). Participatory action research generates knowledge for Sustainable Development Goals. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 21(7), 341-349. <https://doi.org/10.1002/fee.2591>
- Sterckx, A., Van den Broeck, K., Remmen, R., Dekeirel, K., Hermans, H., Hesters, C., Daeseleire, T., Broes, V., Barton, J., Gladwell, V., Dandy, S., Connors, M., Lammel, A., & Keune, H. (2021). Operationalization of One Health Burnout Prevention and Recovery: Participatory

Action Research-Design of Nature-Based Health Promotion Interventions for Employees. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.720761>

- Torre, M. T., Fine, M., Alexander, N., Billups, A. B., Blanding, Y., Genao, E., Marboe, E., Salah, T., & Urdang, K. (2008). Participatory action research in the contact zone. En *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion* (pp. 23-44). <https://doi.org/10.4324/9780203932100>
- Treloyn, S., & Charles, R. G. (2021). Music endangerment, repatriation, and intercultural collaboration in an Australian discomfort zone. En *Transforming Ethnomusicology Volume II: Political, Social & Ecological Issues* (pp. 133-147). <https://doi.org/10.1093/oso/9780197517550.003.0009>
- White, G. W., Suchowierska, M., & Campbell, M. (2004). Developing and systematically implementing participatory action research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85(SUPPL. 2), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2003.08.109>
- Whyte, W. F., Greenwood, D. J., & Lazes, P. (1989). Participatory Action Research: Through Practice to Science in Social Research. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 513-551. <https://doi.org/10.1177/0002764289032005003>
- Wicks, P. G., & Reason, P. (2009). Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- Xiao, J. X., Luo, M. J., & Li, W. (2023). From the fuzzy front end to the back end: A participatory action research approach to co-design promoting sustainable behaviour. *Design Journal*, 26(1), 32-51. <https://doi.org/10.1080/14606925.2022.2113262>
- Yang, C.-F., & Sung, T.-J. (2016). Service design for social innovation through participatory action research. *International Journal of Design*, 10(1), 21-36.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA BASADA EN LA COMUNIDAD

Frank Huamani-Paliza

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La investigación académica ha sido discutida en muchos espacios de convergencia, una de las reflexiones más visibles ha sido la denominación de la hibry del punto cero (Castro Gomez, 2007) que llama a una real democratización de la ciencia occidental que deviene de un correlato histórico centrado en el academicismo occidental dejando de lado la visión que pone al método científico como piedra angular para comprender todo y centrarnos en la idea de que el proceso colonial en las regiones del sur ha construido un discurso de supremacía académica que pone en el imaginario mundial; la “superioridad” de la civilización cristiana europea; de la ciencia occidental y del corpus cultural mundial aunado a eurocentrismo y norteamericanismo, además

Según los teóricos de la modernidad-colonialidad en una primera modernidad Europa construye el imaginario universal de la superioridad de la civilización cristiana europea sobre el resto del mundo y desde esta posición y no en contra de ella se va constituyendo el pensamiento liberal ilustrado de la segunda modernidad (Pardo, 2004).

Por ello, tanto en la ciencia académica como en los diversos espacios universitarios ha sido un reto siempre buscar una auténtica participación de los involucrados y acercarnos a una real democratización de los alcances socioeconómicos y académicos del organismo superior educativo, ante esto, Castro-Gomez (2007) fundamenta que los conocimientos tienen jerarquías de las cuales sus fronteras epistémicas no pueden transgredir, en consecuencia el mundo académico se vuelve rizomático, con ramificaciones exageradas representadas por escuelas y programas académicos específicos y fronteras cada vez más definidas. Otro alcance que da este mundo académico rizomático es que ve a la ciencia occidental como el lugar privilegiado de producción de conocimientos, además como el vigía que garantiza la legitimidad del conocimiento “útil” e “inútil”, teniendo en suma una actitud fiscalizadora que reproducen el statu quo

académico de occidente por encima de todas las ciencias del mundo. Restrepo (2018) manifiesta que ambos modelos devienen de la herencia colonial en la cual se estableció la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y que era necesario establecer un control racional del mundo. Asimismo, dicha racionalidad proviene de los planteamientos de Descartes el cual establece que el razonamiento analítico es el método más adecuado para entender la naturaleza, por tanto, se le debe desmembrar en diversos segmentos para luego recomponerlo en un orden lógico matemático, tanto Respreto (2018) como Castro-Gomez (2007) lo denominan “hybris del punto cero”.

La denominada corriente de los estudios culturales de América Latina proponen no solo un diálogo de saberes para articular diversos conocimientos, sino darle un rol activo en la política académica a los involucrados directa e indirectamente en la investigación en zonas del sur por parte del norte (Vich, 2018), o sea, se hace necesario decolonizar el conocimiento, además las instituciones productoras de conocimiento para invertir los roles tradicionales del conocimiento occidental y promover una real democratización del conocimiento que no esté supeditada a instancias del mercado y del capitalismo posfordista.

En síntesis, para decolonizar la universidad es necesario favorecer la transdisciplinariedad del conocimiento, es decir alejarnos de esa lógica exclusiva y tener una lógica inclusiva. Además, favorecer la transculturalidad, en la cual la universidad debe entablar diálogos con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epístemas, por haber sido considerados arcaicos y desfasados. Finalmente, el autor afirma que no se trata de negar la importancia de las ciencias occidentales, sino de ir más allá de los parámetros y límites establecidos, una ampliación del campo de visibilidad que genere un pensamiento integrativo en la que pueda enlazarse con otras formas de producción del conocimiento que promueva que la ciencia y educación deje de ser manipulada por el capitalismo contemporáneo.

Por ende, la investigación basada en la comunidad tiene como objetivo lograr una auténtica participación de todos los involucrados en la investigación, pero la participación no será solo complementaria sino medular y con acción política, que logre cambiar el panorama social y deje una huella imborrable en su praxis social de los involucrados.

MARCO TEÓRICO

La investigación participativa basada en la comunidad (**CBPR** por sus siglas en inglés, Community-Based Participatory Research) ha sido abordado desde diversas disciplinas. En todo el capítulo utilizaremos las siglas **CBPR** para referirnos a este método de investigación cualitativa.

Wallerstein y Duran (2006) indican que:

CBPR embraces collaborative efforts among community, academic, and other stakeholders who gather and use research and data to build on the strengths and priorities of the community for multilevel strategies to improve health and social equity (p. 313).

Es decir, la CBRP busca los esfuerzos conjuntos con toda la comunidad involucrada, o sea, tanto del mundo académico como de las partes sociales involucradas directa o indirectamente, todo ello con el afán de aprovechar las fortalezas y metas de la comunidad y mediante una estrategia amplia que beneficie a todas las partes y promuevan una equidad social.

Referente a la investigación basada en la comunidad desde el ámbito de la ciencia del turismo tenemos que Asia ha desarrollado diversos proyectos en su agencia de cooperación internacional en América Latina y África, algunos estudios se abordan desde la transferencia del conocimiento en un estudio vinculado al ecoturismo, es decir, un trabajo que busca que las estructuras jerárquicas de poder permitan un real enfoque de cocreación y coliderazgo centrado en el usuario desde la óptica del ecoturismo (Talsma y Molenbroek, 2012).

Además Deale (2017) enfoca el estudio turístico basado en comunidad desde el involucramiento que viene desde su centro de formación, pero que incluyen a las partes interesadas con involucramiento en el aprendizaje- servicio por la propia comunidad. Otro estudio vinculado a la cacería recreativa nos da alcances de un involucramiento tanto de parte de los consumidores de este tipo de ocio como de la comunidad del entorno directa o indirectamente afectada, asimismo esta integración de perspectivas permitió analizar estereotipos y estrategias de inclusión en dicha actividad deportiva (Boule y Mason (2024).

Finalmente, referente al tema del turismo y el patrimonio edificado tenemos la investigación de Wells *et al.* (2019) que involucra a los académicos y la población entorno al patrimonio las cuales mediante un dialogo horizontal basado en valores involucró a todos los participantes en praxis concretas para conservar el patrimonio edificado y sobre todo el paisaje cultural arquitectónico, sumando a ellos los valores asociados de manera colectiva. Por ello, el enfoque de la investigación basada en comunidad le ha dado marcos amplios de sostenibilidad social a las investigaciones relacionadas al turismo a nivel de Asia, África, Europa y América Latina.

Sobre el tema educativo, tenemos la investigación de Bárbara *et al.* (2010) que nos dice que la investigación participativa basada en la comunidad (CBPR) facilita en el fortalecimiento de capacidades y mediante una acción participativa equitativa auténtica se puede fortalecer un cambio de políticas inclusivas y de real empoderamiento político de todos los involucrado en la investigación. Por ende, se puede hablar de posicionar políticamente a los involucrados directa e indirectamente, asimismo no solo hacerlos partícipes de todo el ciclo de la

investigación, sino de los alcances de la misma. Otra investigación vinculada a la educación es la de Hoelscher *et al.* (2010) que buscó recomendar una implementación de un proyecto escolar que sea propuesto y mejorado por la comunidad con el objetivo de mitigar la prevalencia del sobrepeso infantil en escolares de bajos ingresos. Por ende, los temas de educación se vinculan bastante con los de salud en muchas propuestas. Finalmente, alcances e interacciones políticas pueden darse en un contexto de convivencia y coaprendizaje como lo refleja la investigación de Streng (2004) que durante 12 meses se juntaron los adolescentes involucrados y los investigadores para realizar una muestra fotográfica que fue expuesta en la comunidad con el objetivo de crear conciencia no solo por parte de los políticos tomadores de decisiones sino también de la misma comunidad que vio reflejado sus vivencias y demandas en busca de un real empoderamiento y cambio educativo en todas sus instancias.

Wallerstein *et al.* (2018) plantea las 2 tradiciones históricas que han analizado y repensado la investigación basada en la comunidad, una es planteado por Lewin que desafía las distancias entre la teoría y la praxis y formuló un ciclo de investigación académicas que incluya la planificación, acción e investigación con resultados orientados al cambio mediante la acción directa (Bargal, 2008). La otra tradición deviene de Freire, que propone el compromiso de los investigadores para lograr un real cambio social de los involucrados. Cooke y Kothari (citado en Wallerstein *et al.*, 2018) mencionan que se suele ver a las comunidades de manera pasiva e ingenua, en la etapa de toma de decisiones, en el trabajo de campo y en los métodos de investigación elegida es cuando se aprecia la “tiranía de la investigación”, en donde una investigación enfocada en la comunidad toma a su objeto de estudio de forma pasiva y solamente serán meros espectadores del proceso.

Sobre los puntos tratados hasta aquí tanto la “hybris del punto cero”, que deviene del giro lingüístico o los preceptos de los estudios culturales, o las “dos tradiciones históricas” de Wallerstein *et al.* (2018) todas ellas se centran en la necesidad de darle una real visibilidad a los involucrados en los estudios académicos tanto de manera directa como indirecta, por ello que este enfoque se centra en el aspecto medular del problema; la disminución de las complejas relaciones de poder entre el investigador y los investigados, que deviene desde una reflexión del sur hacia el norte. Por ello, es fundamental “la experiencia y la asociación de aquellos a quienes normalmente nos contentamos simplemente con medir” (Schwab & Syme citado en Wallerstein *et al.*, 2018) y la creación de una “asociación que se refuerza mutuamente” (Cargo y Mercer, citado en Wallerstein *et al.*, 2018).

Ante todo ello proponemos la siguiente definición de una investigación basada en la comunidad, es el enfoque que busca una participación auténtica de los involucrados de manera directa e indirecta en la investigación, dicha participación debe ser académica y práctica y aunar un importante componente social y sobre todo política, con estrategias a corto, mediano y larzo plazo que empodere a los participantes en su comunidad promoviendo una auténtica equidad social.

Características

La investigación participativa basada en la comunidad (CBPR) tiene sobre todo los siguientes principios que los distinguen de otros enfoques metodológicos (Israel, *et al.*, 2018)

- Es participativo desde la concepción, desarrollo, cierre y poscierre de la investigación. Por ello, es cooperativo y hace que los miembros de la comunidad participen conjuntamente con los investigadores, pero no desde una relación de poder vertical, sino de una cooperación horizontal en la cual ambos contribuyen de manera equitativa en la concepción, desarrollo y evaluación del trabajo académico.
- En todo ese proceso se produce un coaprendizaje, en la cual tanto los investigadores como la comunidad local directa o indirectamente involucrada desarrollan un sistema de aprendizajes en la cual les permite empoderarse tanto a nivel académico como a nivel social.
- Por ello, que este tipo de investigación logra un real equilibrio entre la Investigación Acción, ya que no se trata solo de mejorar la vida de la comunidad ante sus principales problemáticas, sino que ellos mismos analicen, realicen y logren un cambio socioeconómico óptimo y en funciones de sus prioridades como sociedad.
- Finalmente, se quiere lograr un equilibrio auténtico entre los beneficios académicos que genera la investigación y los alcances reales

Tabla 1 Diferencias entre la investigación acción y la investigación participativa basada en la comunidad

Investigación Acción	Investigación participativa basada en la comunidad
<ul style="list-style-type: none">• Empoderamiento académico de los participantes directos• La participación de la comunidad es a corto plazo• La participación se termina al culminar la investigación	<ul style="list-style-type: none">• Empoderamiento sociopolítico y académico de los participantes directos.• La participación de la comunidad es a mediano y largo plazo.• La participación continua cuando se termine el proyecto.

Nota: Elaboración del autor

PROCEDIMIENTOS

El procedimiento para una investigación basada en la comunidad varía de acuerdo a los principios de integridad, participación auténtica, políticas de empoderamiento y rigurosidad se tomará las propuestas de gestionar riesgos en las ciencias sociales y humanas de Vich (2010), los principios de la investigación basada en la comunidad en temas de salud de Wallerstein (2018); las propuestas teórica metodológicas de la investigación acción comunitaria de Chevalier y Buckles (2013), la propuesta metodológica de la investigación acción participativa del

Instituto de Montaña (Zapata y Roldan, 2016) y se complementa con los soportes teóricos y metodológicos de Unesco y el Ministerio de Cultura (2022) sobre la participación comunitaria sostenible. Con todas las propuestas se formulará un modelo de secuencia metodológica detallada que garantice un óptimo desarrollo para realizar una investigación basada en la comunidad en las áreas de educación, ciencias sociales, humanidades y ciencias de la salud vinculada a lo social.

Tabla 2 Aportes teórico – metodológicos para la propuesta de participación basada en la comunidad

Autor	Propuesta de participación basada en la comunidad
Vich (2010)	Empoderamiento político y social más que solo académico
Wallerstein (2018)	Propuesta metodológica de participación basada en comunidad en temas de salud
Chevalier y Buckles (2013)	Propuesta teórica metodológica de investigación acción comunitaria
Zapata y Roldan (2016)	Fases de proyectos orientados a la comunidad participativa en zonas andinas
Unesco y el Ministerio de Cultura (2022)	Fases y procedimientos para una participación comunitaria en zonas andinas

El presente trabajo desarrolla una propuesta estructurada en las siguientes fases, que son ampliadas más adelante.

Fase 1: Consultas y acuerdos sociales y políticos

Fase 2: Formación de grupos de investigación local

Fase 3: Diagnóstico conjunta y monitoreo social político participativo

Fase 4: Planificación participativa

Fase 5: Investigación conjunta y monitoreo

Fase 6: Resultados y acuerdos

Fase 7: Implementación política de actores y acciones a mediano y largo plazo

Fase 8: Replicar socialmente a entornos sociales

Fase 1: Consultas y acuerdos sociales y políticos

La consulta previa es fundamental para los acuerdos sociales (Ministerio de Cultura, 2020) pero se hace necesario que no solamente se quede en acuerdo social sino también se ponga y se forme una agenda política (Vich, 2014) en la cual se garantice el posicionamiento político de los actores sociales y el compromiso de vigencia de las autoridades, por ello que se propone las siguientes subfases:

1. Identificación de actores

Todo proceso de consulta y acuerdos sociales y políticos debe identificar en primera instancia a los actores locales que inciden no solo en el funcionamiento de los

involucrados en el entorno inmediato sino en el entorno sociopolítico territorial (Ministerio de Cultura, 2020), es decir, a nivel macro, ya que se hace necesario la participación de todos los actores involucrados a nivel territorial, pero este proceso de identificación también debe señalar los actores políticos, ya que en un mapeo de actores en el marco de acuerdos sociales es necesario la participación política para lograr la sostenibilidad política del proyecto a mediano y largo plazo.

2. Alineación de objetivos

Una vez que se haga el mapeo sociopolíticos de actores, se podrá identificar las posibilidades y alcances objetivos y corresponde una reconfiguración de objetivos acorde a la identificación de actores y del mapeo correspondiente, dicha alineación de objetivos debe darse en un marco de transparencia de la información (Ministerio de Cultura, 2020) y de posicionamiento político para el empoderamiento sobre todo de los actores sociales (Vich, 2014), dichos objetivos deben garantizar los mecanismo de participación y de una real participación política a mediano y largo plazo de los directamente involucrados, para ello no solo deben ser partícipes del estudio, sino a partir de esto que formen parte del aparato político social que garantice una real participación en la toma de decisiones locales y regionales.

3. Establecer consensos y acuerdos

Los consensos y acuerdos entre los involucrados académicos y la población relacionada es fundamental establecer criterios básicos y consensos mínimos por dónde empezar a empezar el plan de desarrollo de la investigación, “Las experiencias demuestran que, luego de un proceso de consulta, se genera una base de entendimiento entre los diferentes actores, lo cual constituye la primera estructura del mecanismo de gestión compartida” (Ministerio de Cultura, 2020, p. 18), por ello, que es necesario que estos consensos y acuerdos se dentro de un marco políticos de entendimiento y pensar en el otro, es decir

4. Fortalecimiento técnico de participación

Se hace necesaria la implementación de espacios de participación social, ya que no solo debe realizarse una participación conjunta (Ministerio de Cultura, 2020), ya que, se debe intentar una participación política que pueda involucrar de manera política en la toma de decisiones, es decir, no solo la mera participación social sino desde el corpus políticos (Vich, 2014), además “los acuerdos están orientados a establecer dinámicas de participación, las cuales pueden organizarse mediante diferentes perfiles o grupos etarios de la población, como mujeres o jóvenes” (Ministerio de Cultura, 2020, p. 18)

Fase 2: Formación de grupos de investigación local

Previamente al diagnóstico inicial y la posterior planeación se hace necesario que tanto la comunidad como los involucrados en la investigación identifiquen

a los investigadores locales, ellos deben cumplir con un perfil de conocedor de la cultura local, flexible y sobre todo interesadas. Algunos pasos propuestos son:

1. Recolección de información oral

En esta etapa se realiza una entrevista con las autoridades tradicionales y oficiales para involucrarse y tener conocimiento de los actores locales que tienen mayor interés y acceso al poder.

2. Mapeo de interés

Se sugiere realizar las dinámicas de la Fundación del cambio democrático (2016) en la cual se basa en un mapeo del poder político y de involucramiento social, esta entidad sugiere tener los objetivos claramente identificados como primer paso, luego definir los temas y variables a considerar y establecer el esquema metodológico, luego la recolección de información y finalmente el mapeo y las elecciones de estrategias.

3. Reunión previa y precoordinación

Dicha reunión debe establecerse el marco de la transparencia y la igualdad y equidad de oportunidades, en la cual, cada grupo social o de interés debe verse reflejado y representando en dicha reunión de coordinación, en esta etapa se debe establecer una preagenda flexible que debe ser ampliada y discutida en las reuniones oficiales y además. El perfil específico de la comunidad debe ser flexible pero sobre todo un grupo de personas curiosas, conocedoras o interesadas en el tema de investigación, se debe dejar constancia el tiempo que se va a invertir, y que este nuevo conocimiento que se genere garantice un cambio positivo a la comunidad. Es necesario para un real alcance político que se considere aspectos de equidad de género y de los grupos más excluidos dentro de la comunidad, aunado a la transparencia de los roles que tendrán tanto los investigadores locales como los externos (Instituto de Montaña, Zapata y Roldan, 2016)

Fase 3: Diagnóstico conjunto y monitoreo social político participativo

Para darle un inicio académico y de participación auténtica es fundamental saber desde donde se parte y cuál es la situación actual que se desea modificar de manera conjunta, asimismo conocer todo el contexto económico, ambiental, cultural y social para identificar de manera clara y concisa la pregunta de investigación y empezar a planificar de manera detallada las principales actividades conjuntas sociopolíticas y administrativas. Por ello, las fases las tomamos de Exposito (2003) adaptada a la realidad de la investigación participativa.

1. Fijar el objetivo del Diagnóstico

Se debe fijar un objetivo meta para el diagnóstico a realizar, ya que no es una simple recolección de datos, si se trata de un diagnóstico general, específico

o complementario, en la medida de lo posible los preacuerdos y el mapa de actores sociales nos servirá de insumo para definir actividades y alcances. Los instrumentos a utilizar serán amplios y diversos.

2. Seleccionar y preparar el equipo facilitador

El equipo facilitador debe ser interdisciplinario y sobre todo transdisciplinario, ya que es necesario que sea “equilibrado” para ejecutar y llevar a cabo una idónea investigación basada en la comunidad, para ellos es necesario que tenga un componente de igualdad de género, asimismo que seas expertos(as) de la zona y fuera de ella. La diversidad auténtica de disciplinas y participación social garantiza un análisis transdisciplinario y sobre todo facilitará la comunicación en todo nivel del grupo analizado (Exposito, 2003), facilitará la comunicación y el establecimiento de acuerdos que logren empoderar de manera política a los miembros de la comunidad involucrada (Vich, 2013)

3. Identificar participantes potenciales

Se plantea que las preguntas a profundidad pueden lograr que reflexionemos y articulemos los diversos alcances y objetivos que podemos tener en cuestión, estas preguntas deben realizarse desde el enfoque de la “participación auténtica”, en la cual la moderación no recaiga solamente en los académicos de la investigación, sino también en los participantes locales con interés en participar, por ello se plantea que realicen las siguientes interrogantes, ¿Qué grupos de interés se encuentran representados en el área de estudio? ¿Quién elige normalmente al representante de cada grupo? ¿Qué grupos no están representados? ¿Participan tanto mujeres como hombres? ¿Existen barreras culturales o lingüísticas que limitan una participación equitativa de los grupos de interés? ¿Quiénes son los y las informantes o líderes clave de la comunidad? ¿Qué características comparten los miembros de la comunidad?, los participantes que podrían incluirse deben ser entre hombres y mujeres de la comunidad (diferentes edades y niveles socioeconómicos), sobre todo que les una su real interés en el desarrollo de cada área de estudio. Con una real participación permitirá el facilitamiento, organización y búsqueda de la información Expósito (2003).

4. Identificar las expectativas de los y las participantes

Las expectativas de participación en los proyectos varían en función de los intereses personales y sociales de los miembros de la comunidad, ya que las metas pueden llevar a una mejoramiento específico de su calidad de vida, por ejemplos proyectos que conlleven mejoras de competencia, de procedimientos de salud comunitaria o de técnicas de conservación de bosques o de procedimientos de participación comunitaria, por ello, se debe generar un proyecto que logre el interés y cree expectativas sociopolíticas en la población y sobre todo que se logre cambios reales y participativos en el entorno Expósito (2003).

Vich (2013) plantea que se hace necesario gestionar los riesgos en la participación de la comunidad, ya que se cae siempre en los proyectos a corto o mediano plazo

donde solo se gestionan capacitaciones y centros de formación sin el empoderamiento político que raras veces logra un cambio real de la comunidad y solamente es un desarrollador de capacidades mínimas que llega a ser solo una anécdota. Todo ello logrará que este diagnóstico refleje el estado situacional sociopolítico de la comunidad y no caer en el característico sesgo interpretativo de los técnicos (Expósito, 2012), y así provocar cambios políticos auténtico con gestión y apoyo institucional sostenible.

Asimismo “Unas semanas antes de que se inicie, los técnicos tendrán que identificar a los grupos de interés y crear una oportunidad de diálogo entre ellos, invitándolos a reuniones y acordando los objetivos del DRP. En estas reuniones, es importante notar quien habla y quien no” (Expósito, 2003, p. 22) es necesario garantizar la participación de todos los involucrados, para ello se debe asignar un presupuesto para los refrigerios y hacer todo lo posible por adecuarnos a los horarios de los involucrados, tener un lugar idóneo para las reuniones y lograr segmentarlos en función de las necesidades sociales.

5. Discutir las necesidades de información

En este apartado es fundamental, ya que se debe identificar los datos o información que requiere el proyecto, para ello, se podría reorientar las actividades en función de las necesidades metodológicas. Esta información es seleccionada mediante el diálogo intercultural entre el facilitador y los miembros de la comunidad y refiere:

- Caracterización de la realidad sociopolítica (Problemas y necesidades de la comunidad).
- Factores intervinientes en la coyuntura.
- Estructura social y bienestar de la comunidad.
- Acceso y control social de los recursos y del poder.
- Permanencias y cambios sociales y políticos.

6. Seleccionar las herramientas de investigación

Se hace fundamental que los integrantes de la comunidad se hagan presentes en el proceso con su intervención en la toma de decisiones de asuntos fundamentales, tales como la elección de las herramientas de investigación, asimismo la programación y los elementos de territoriales y ubicación del lugar. Asimismo se recomienda realizarse las siguientes preguntas: ¿Qué herramientas corresponden a las necesidades de información? ¿Qué herramientas prefieren los participantes? ¿Qué herramientas producen información desagregada por género? ¿Qué información existe ya en informes, mapas o estudios? (Expósito, 2003, p. 2), Todas estas estrategias hace que se creen mejores oportunidades para aumentar de manera amplia la participación para que no sea una mera investigación tradicional en la cual solamente los investigadores senior puedan guiar y tomar las decisiones.

7. Diseñar el proceso del diagnóstico

Esta etapa debe reflexionar el proceso de diagnóstico, en ella se puede decidir quiénes conformarán los equipos específicos de trabajo, el cronograma y convocatoria de los mismos, el ámbito territorial específicos de la investigación, los materiales y documentos a utilizar, el cronograma, entre otras necesidades consensuadas y dialogadas. Todo este proceso será la propuesta a validar en la siguiente etapa (Expósito, 2003).

Fase 4: Planificación participativa

Esta etapa es fundamental ya que tanto los investigadores locales como los facilitadores del proyecto académico deben definir de manera conjunta los objetivos finales de la investigación, el cronograma, plan de trabajo, la metodología, las herramientas y los resultados esperados de la investigación. Para esto se recomienda ser realistas con el tiempo de duración del proyecto, planificar el monitoreo de la evaluación de manera participativa, agendar en función de la disponibilidad de tiempo y labores de los investigadores locales. Asimismo es necesario ver que otros investigadores externos podrán complementar la investigación. Las herramientas y métodos a utilizar deben ser cuidadosamente escogidos y adaptados a la realidad social de la investigación, algunas herramientas podrían ser, video participativo, capacitación participativa, mapeo participativo, entrevistas, grupos focales, talleres, pasantías (Zapata y Rondan, 2016).

Fase 5: Investigación conjunta y monitoreo

Es considerada la etapa central de las fases de la investigación basada en la comunidad, aquí se lleva a la realidad la investigación y la ejecución de la misma. La revisión de todo el proceso debe ser revisada y monitoreada por todo el grupo de investigación conjunta para identificar puntos de mejora, nuevas acciones y actividades y sobre todo que garantice la correcta participación y toma de decisiones de todos los investigadores involucrados (Zapata y Rondan, 2016)

Esta etapa debe continuar afianzando el aprendizaje y dialogo intercultural entre todos los investigadores locales y externos, para ello se hace necesario una comunicación constante, una empatía académica y sobre todo un afán de un involucramiento auténtico de todos el equipo investigador (p. 33).

Vemos que el espíritu de esta etapa es el trabajo en conjunto, la revisión constante y el aprendizaje en común tanto de los investigadores locales como externos, esto se debe realizar de manera periódica y disciplinada, se busca incidir en la autogestión, la participación auténtica, la apertura académica y disciplinar, el respeto común, el compañerismo académico y constante intercambio de conocimientos para un coaprendizaje empático y con acceso real a la toma de decisiones e iniciativas. La comunicación en todas las instancias es constante, abierta y transparente, no solo a nivel de equipo sino a la comunidad en general. (Zapata y Rondan, 2016)

Fase 6: Resultados y acuerdos

Cuando se concluye la fase de investigación, como las fases anteriores han sido de comunicación constante, se tiene todo un corpus de avance consensuado que ha logrado mitigar en gran parte los posibles errores de análisis e interpretación, pero de todas maneras se hace necesario compartir los avances preliminares mediante asambleas, reuniones y talleres (todo ello complementado con teatro, revistas, radios, volantes, redes sociales, videos cortos, streaming, material impreso, paneles, centros de interpretación, entre otros).

Es importante que los resultados reflejen todo el proceso de participación comunitaria y que esta sea consensuada por todo el equipo y dejar materiales de formación y análisis para socializar el tema en colegios, en espacios comunitarios y también en el hogar. Dichos materiales no solo deben de ser impresos o académicos, sino también lúdicos, performer, paneles, módulos de aprendizaje, virales, entre otros.

Fase 7: Implementación política de actores y acciones a mediano y largo plazo.

1. Generar, optimizar y aprovechar los espacios para asambleas sociales con los involucrados

Se hace necesario organizar a todos los involucrados internos y externos en un espacio amplio de participación política (Unesco y Ministerio de Cultura, 2022), ya que la participación política conjunta es la lógica de este enfoque orientado a la comunidad, pero no solo es juntarse a dialogar, sino es intervenir y hacer participar políticamente a todos los involucrados y buscar que esta acción social continúe aún después que se culmine el proyecto (Vich, 2013). Para ello se hace necesario un compromiso político y social que garantice la vigencia y permanencia del equipo y los resultados producto de la investigación basada en comunidad.

2. Salvaguardar el interés de la comunidad a partir de la investigación mediante la acción política.

Por la necesidad de la vigencia del proyecto, se hace necesario que tanto el diagnóstico como el desarrollo del proyecto haya logrado recoger la real necesidad de la población, enfatizada en promover tecnologías locales, incentivar el uso de tradicional de sus insumos y de la vigencia o revalorización de sus costumbres, asimismo fomentar la red de mujeres o de entornos vulnerables y realce la tradición oral o la memoria colectiva de manera crítica del entorno territorial, aquí partimos desde el hecho que la cultura produce y se reproduce, por tanto, nuestro enfoque debe ser crítico, desde la mirada de los derechos humanos y sobre todo desde la visión de gestionar riesgos (Vich, 2013) es decir, desde una mirada de cambio.

3. Optimizar la experiencia de los gestores comunales y generar espacios políticos

Los espacios políticos han sido vistos desde el enfoque multicultural, es decir, desde la mirada paternalista de la cultura o la hybris del punto cero que propone Castro-Lopez (2007), en dicha lógica se toma a la comunidad como algo complementario y que puede ser reemplazable por cualquier otra comunidad, es decir, la comunidad es el objeto de estudio y puede ser prescindible. Esta mirada es lo contrario a la investigación basada en la comunidad, por ello, Vich (2014) propone una participación política activa y que promueva el empoderamiento social y garantice un grado de participación política en la toma de decisiones de la comunidad, para ello, es necesario establecer compromisos políticos transversales con las instituciones representativas de la zona, este reto constituye uno de los más importantes para asegurar la continuidad del proyecto.

4. Organizar y asegurar espacios políticos y sociales para garantizar su permanencia, un legado para el futuro

En concordancia con el anterior procedimiento, al lograr el involucramiento de las autoridades locales y regionales, se logra garantizar una vigencia del legado de las consecuencias de la ejecución del proyecto, para ello, se debe establecer una agenda política que involucre a los investigadores locales en la gestión política del municipio o gobierno local. Este paso es fundamental con ello se garantiza la vigencia autentica del proyecto y sobre todo dejará un legado académicos que garantice la participación comunitaria a mediano y largo plazo y los objetivos de la investigación se puedan replicar en otros espacios y sobre todo se pueda reflexionar en todo en posproceso.

5. Generar acuerdos a mediano y largo plazo con los órganos políticos

Finalmente se hace necesario plasmar de manera legal todos los acuerdos y procedimientos acordados y que se desprender producto de la investigación orientada a la comunidad, para ello, se debe establecer un Comité de gestión y gobernanza con participación política y social real, para ello, se debe establecer una serie de recursos para mantener su vigencia y logre los objetivos a mediano y largo plazo que propone la investigación.

Fase 8: Replicar socialmente a entornos sociales

1. Realizar juntas y generar comités de cogestión intercomunal

Esta fase se hace necesario que el Comité de gestión y gobernanza inicie la socialización a nivel intersectorial con las poblaciones del entorno, para ello, se debe realizar un mapeo de los actores sociales comunales intersectoriales, asimismo, se urge que el comité político logre establecer y asegurar la continuidad y la participación social equitativa.

2. Elaborar plan trabajo conjunto para replica de experiencia

Con las comunidades focalizadas, se debe realizar un plan que garantice la réplica de experiencia y revisión conjunta del trabajo, esta etapa no solo se realizará una transmisión de conocimientos, sino también puede funcionar como un cohorte para re-revisar los alcances del proyecto y algunas ideas conjuntas que podrían generar en una versión 2.0 del trabajo, para ello, es necesario coordinar con los nuevos involucrados focalizados y ver nuevos horizontes del trabajo comunitario.

3. Monitoreo, reflexión y construcción conjunta de experiencias

Una investigación orientada a la comunidad es una participación y revisión constante de los alcances y resultados de la investigación, esto puede constituir su principal aporte y que lo diferencia de otros enfoques similares como la Investigación Acción, por ello, se precisa que el plan de trabajo no sea cerrado por completo, al garantizar la vigencia del proyecto, se hace necesario una reflexión constante y sobre todo una construcción conjunta de experiencia, esto puede devenir en nuevos proyectos y programas que garantice y consolide la autentica participación y se logre una construcción conjunta que experiencia, que a la postre consolide socialmente a la zona y convoque a nuevos espacios de convergencia y participación política comunitaria.

A continuación se ofrece una tabla que resume las fases y subfases de investigación participativa basada en la comunidad.

Tabla 3 Propuesta de fases y subfases de investigación participativa basada en la comunidad

UNIDAD DE ANÁLISIS	Fases	Subfases
Investigación participativa basada en la comunidad	Consultas y acuerdos sociales y políticos	Identificación de actores
		Alineación de objetivos
		Establecer consensos y acuerdos
		Fortalecimiento técnico de participación
	Formación de grupos de investigación local	Recolección de información oral
		Mapeo de interés
		Reunión previa y precoordinación
	Diagnóstico conjunto y monitoreo social político participativo	Fijas el objetivo del diagnóstico
		Seleccionar y preparar al equipo facilitador
		Identificar participantes potenciales
		Identificar las expectativas de los participantes
		Definir de manera conjunta los objetivos finales
		Discutir las necesidades de información
		Seleccionar las herramientas de investigación
		Diseñar el proceso del diagnóstico
	Planificación participativa	Definir el cronograma
		Realizar el plan de trabajo
		Determinar las herramientas
		Definir los resultados esperados
	Investigación conjunta y monitoreo	Revisión de todo el proceso
		Monitoreo holístico
		Toma de decisiones y reorientación
	Resultados y acuerdos	Socialización de avances preliminares
		Consenso de resultados
	Implementación política de actores y acciones a mediano y largo plazo	Generar, optimizar y aprovechar los espacios
		Salvaguardar el interés de la comunidad
		Optimizar la experiencia de los gestores comunales y generar espacios políticos
		Organizar y asegurar espacios políticos, construcción de legado
		Generar acuerdos a mediano y largo plazo con órganos políticos
	Replicar socialmente a entornos	Realizar juntas y generar comités de cogestión intercomunal
Elaborar plan de trabajo conjunto		
Monitoreo, reflexión y construcción conjunta de experiencias		

Nota: Modelo Huamaní (2024)

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La ética de la alteridad contradice la individualidad del ser humano de Kant, por ello el presente trabajo se basará en la ética de la alteridad de Levinas, ya que no solo se centra en el yo, sino en el otro yo (Gil, 2018). Coincidimos con el autor hacia la crítica al mundo occidental, la cual se ha centrado excesivamente en la búsqueda de la verdad, es decir, para la ética de la alteridad el yo significa el todos y todas (Disla, Aranda y Almazar, 2019), por ende es una descentralización del yo y dejar de tomar de punto de referencia el cientificismo griego que ha dominado la ciencia.

La ética de la alteridad rompe la dualidad sujeto-objeto que se sostiene en los paradigmas filosóficos occidentales y se orienta al catolicismo que propone los valores de la solidaridad y caridad, por ello se puede inferir un auténtico respeto al otro, donde importa no solo pensar en la individualidad, sino en el otro o los otros (Gil, 2018). Por todo ello, esta ética critica la individualidad posmoderna de este mundo globalizado, donde el mundo y las relaciones se han vuelto líquidas e inestables (Baumann, 2003), pero es necesario saber que en las relaciones sociales es medular la participación del otro, es decir, sin el otro yo, nosotros no existiríamos como ser social, lo social se basa en el otro, por ende, no podemos pensar en un futuro si no es con ayuda del otro, en suma, en las relaciones sociales debemos tener objetivos en común, acciones que reflejen en otro y que busquen las causas colectivas que se autorreflejen en los demás, dejando de lado el individualismo social.

Por todo ello, para realizar una investigación participativa basada en la comunidad se hace necesario que acojamos la humildad académica, la empatía social y sobre todo el compromiso del empoderamiento político para visibilizar y lograr y cambio social auténtico.

LIMITACIONES

La metodología propuesta tiene algunas limitaciones propias de objetivos tan ambiciosos y sobre todo de largo alcance, y justamente lo amplio y extenso de las fases y subfases lo hace una metodología que requiere un equipo consolidado, un proyecto de largo alcance y sobre todo con recursos y metas que garanticen su sostenibilidad posterior a la finalización del proyecto específico.

Otra de las limitaciones es el apoyo político que requiere dicho enfoque, ya que, si queremos que los participantes tengan una presencia al igual o mayor que los académicos externos debemos de empoderarlos y asegurarles una presencia constante en la toma de decisiones sociales y comunales-políticas, por ello, que se debe luchar arduamente por posicionarlos políticamente, solo así podría garantizarse una presencia durante y después de la finalización del proyecto.

CONCLUSIONES

La propuesta metodológica de la investigación participativa basada en la comunidad es un enfoque que toma lo mejor de diversas experiencias de participación comunitaria y de investigación acción y se centra en lograr una participación protagónica del sujeto.

Para ello se propone ocho fases en la cual en la fase 1 es el inicio de los preacuerdos y reuniones donde se debe empezar a esbozar todo el proyecto, luego de ello en la fase 2 se deben formar los grupos de investigación local, ellos de forma que posicione a los actores locales y vaya en concordancia con los objetivos del proyecto, en la fase 3 se debe realizar el diagnóstico conjunto, esta fase debe generar un constante cambio y monitoreo, para que se logre una visión conjunta de la situación actual y se tome las decisiones que mejor consiga el desarrollo del proyecto académico. La fase 4 busca la toma de decisiones a partir de los resultados consensuados del diagnóstico, asimismo se busca que el nivel de participación y toma de decisiones sea óptima y conjunta. En la fase 5 iniciamos la investigación en sí, ella debe realizarse con un constante monitoreo y reuniones periódicas, las cuales deben lograr afianzar los resultados esperados y sobre todo que se logre una auténtica participación y evaluación constante de todos los involucrados. En la fase 6 se debe realizar una revisión conjunta de los resultados y llegar a los primeros acuerdos producto de dichos resultados. En la fase 7 se debe empezar con una implementación política de objetivos y metas para los actores locales a mediano y largo plazo, aquí en donde se empieza a garantizar el impacto y posicionamiento real del proyecto, la cual logrará ser verificable aún el proyecto haya finalizado. Finalmente en la fase 8 se propone una réplica social de los resultados, la cual debe ver los escenarios los cuales podría ser escenificado de manera ideal, para ello, se requiere que los actores sociales y políticos giren en dirección a las comunidades y distritos aledaños, para dar un impacto real de la investigación y ver futuras reflexiones de la misma.

REFERENCIAS

- Barbara, A.; Coombe, C.; Cheezum, R.; Schulz, A.; McGranaghan, R.; Lichtenstein, R.; Reyes, A.; Clement, J. and Burris, A. (2010) Community-Based Participatory Research: A Capacity-Building Approach for Policy Advocacy Aimed at Eliminating Health Disparities. *American Journal of Public Health* 100, 2094_2102, <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.170506>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica
- Boulé, K. L. & Mason, C. W. (2024). Local Perspectives on Sport Hunting and Tourism Economies: Stereotypes, Sustainability, and Inclusion in British Columbia's Hunting Industries. *Sport History Review*, 50(1), pp. 93-115. <https://doi.org/10.1123/shr.2018-0023>
- Castro-Gómez, S. (2007) Decolonizar la Universidad. La Hybris del Punto Cero y el Diálogo entre Saberes. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El Giro Decolonial, Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo*. Iesco-Pensar-Siglo Del Hombre Editores.

- Chevalier J. M. & Buckles D. (2013). *Participatory action research : theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.
- Deale, C. (2017). Learning through engagement: undergraduate students engaging in community-based participatory research (CBPR) in hospitality and tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 17:1, 55-61, <https://DOI:10.1080/15313220.2016.1270180>
- Dirección de Paisaje Cultural. (2020). Consulta previa y patrimonio cultural, los casos de los paisajes culturales de Tambaico y Cuyo Cuyo. Ministerio de Cultura.
- Disla, J., Aranda, C, & Almánzar, R. (2019). *Aporte de la ética levinasiana al cuidado en la terapia contextual*. Límite (Arica), 14, 6.
- Exposito, M. (2003). *Diagnóstico rural participativo. Una guía práctica*. Centro Cultural Poveda.
- Fundación Cambio Democrático. (2016). *Guía para confeccionar un mapeo de actores, bases conceptuales y metodológicas*. Fundación Cambio Democrático
- Gil, P. (2018). Teoría ética de Lavines. En: Cuaderno de materiales, s.n. pp. 1-2
- Hoelscher, D. M., Springer, A. E., Ranjit, N., Perry, C. L., Evans, A. E., Stigler, M., & Kelder, S. H. (2010). *Reductions in child obesity among disadvantaged school children with community involvement: the Travis County CATCH Trial. Obesity* (Silver Spring, Md.), 18 Suppl 1, S36–S44. <https://doi.org/10.1038/oby.2009.430>
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En Barbosa, J. y Pereira, L. *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Cekar.
- Streng, J. M., Rhodes, S. D., Ayala, G. X., Eng, E., Arceo, R., & Phipps, S. (2004). *Realidad Latina: Latino adolescents, their school, and a university use photovoice to examine and address the influence of immigration*. <https://doi.org/10.1080/13561820400011701>
- Talsma, L & Molenbroek, J. (2012). User-centered ecotourism development. *Work*, 41(Supplement 1), 2147-2154. <https://doi:10.3233/WOR-2012-1019-2147>
- Unesco y Ministerio de Cultura. (2022). *El pasado es el futuro. Guía para la gestión comunitaria del paisaje cultural valle del Sondondo – Ayacucho*. Ministerio de Cultura.
- Vich, V. (2014). *Desculturizar la cultura : la gestión cultural como forma de acción política*. Siglo Veintiuno Editores.
- Vich, V. (2018) ¿Qué es un gestor cultural? en defensa y en contra de la cultura. En: Yañez, C. *Praxis de la gestión Cultural*. Universidad Nacional de Colombia.
- Wallerstein N, Duran B. (2006) Using Community-Based Participatory Research to Address Health Disparities. *Health Promotion Practice*, 7(3), 312-323.
- Wallerstein, N., Duran, B., Oetzel, J. & Minkler, M. (2018). *Community-based participatory research for health, advancing social and health equity*. Third edition. Jossey bass a Wiley brand.
- Wallerstein, N. & Duran, B. (2010). *Community-Based Participatory Research Contributions to Intervention Research: The Intersection of Science and Practice to Improve Health Equity*. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.184036n>
- Wells, J.; Silva, A.; Araújo L.; Azevêdo G.; Barros, A.; Lins, M.; Ferreira, E.; Guerra, A. de Abreu, V.; Moura, A. Y Tenório, G. (2019). *Empowering communities to identify, treat, and protect their heritage*. <https://doi.org/10.4324/9780429462894>
- Yañez, C. (2018). *Praxis de la gestión Cultural*. Universidad Nacional de Colombia.
- Zapata, F. y Roldan, V. (2016) *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

FENOMENOLOGÍA

José Gregorio Brito-Garcías

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

Hablar de investigación cualitativa es acercarse a un mundo que toma en consideración principalmente las diversas condiciones del ser humano. Para la visión cualitativa el contexto social es muy importante debido a que para la construcción de ésta participan seres humanos con intereses, conciencia y libertad (Barrenechea, 2016). A diferencia de otros enfoques, como, por ejemplo, el cuantitativo, en ella importan aspectos propiamente relacionados con la valoración del mundo humano en sus diversos aspectos, considerando que existen relaciones complejas e interacciones que se basan en la interpretación y la comprensión de las realidades cotidianas, que son percibidas por los propios actores dentro de contextos específicos. Lo cualitativo da cuenta de una manera diferente y particular de conocer el mundo, de conocer la realidad, en donde la aprehensión de los fenómenos no se limita a su simple cuantificación, sino a la comprensión profunda de los mismos.

La investigación cualitativa no tiene como características principales generalizar resultados encontrados en el mundo cotidiano debido a que reconoce que cada contexto tiene sus propias particularidades. Epistemológicamente hablando, la investigación cualitativa, tiene sus propios procesos rigurosos para conocer el mundo. En realidad, su pretensión es la identificación profunda de realidades, la interpretación de las estructuras complejas y dinámicas que dan cuenta como se manifiestan los fenómenos de la cotidianidad tomando en consideración elementos dialécticos y sistémicos (Martínez Miguelez, 2004). Además, es importante destacar que la investigación cualitativa se visualiza desde el marco de las Ciencias Sociales donde se abordan de manera importante y epistemológica elementos subjetivos e intersubjetivos dentro del mundo de vida del ser humano, a través de los cuales se valoran las acciones que cotidianamente realizan. (Sepúlveda, 2021)

La investigación cualitativa tiene como característica que, para aprehender los elementos de la realidad o fenómenos de estudio, esta puede hacerlo no utilizando un método único, sino que existe una amplia gama de procedimientos, técnicas y métodos para tal fin. Así, podemos encontrar en su haber, por ejemplo; método etnográfico, hermenéutico, historia de vida y muchos más.

Entre los diversos métodos se encuentra uno en particular, el cual es el fenomenológico, tomando en consideración que la fenomenología se ocupa principalmente de la conciencia, involucrando los actos y correlatos de los actos y todas las formas de vivencia posibles (Husserl, 1962).

MARCO TEÓRICO

La fenomenología se constituye tanto como un método así como también una actitud intelectual de carácter filosófico (Husserl, 1982) la cual tiene interés en descubrir la esencia general o aquellas características que persisten en las cosas en sí (Mortari *et al.*, 2023). Este término ha sido considerado en espacios tanto vivenciales en ciencias sociales como en algunos casos en otros contextos diferentes a las ciencias sociales tal como por ejemplo física y fenomenología (Kocks & Mecking, 2003) o fenomenología, astrofísica y cosmología (Arkani-Hamed *et al.*, 1999). Es importante destacar que la fenomenología tiene como propósito hacer un regreso a la experiencias vividas y sentidas de los sujetos de estudio y, estas son captadas y aprehendidas desde la conciencia misma, que es donde aparecen los fenómenos o lo eventos evocados de esa experiencia vivida (Van Manen, 2017).

Históricamente la fenomenología se forma ofreciendo y constituyéndose en una nueva visión paradigmática la cual se opone al positivismo de la época. Para la concepción fenomenológica, el sujeto juega un papel importante, es un ser valioso que tiene una intencionalidad el cual, en el campo científico, no puede estudiarse desprendiéndolo de su concepción humana. No es posible para la fenomenología estudiar el mundo simplemente desde una perspectiva externa ajena al mundo humano. Es que el ser humano no se puede desprender de sus vivencias cotidianas las cuales se muestran a través de la intencionalidad de su conciencia. Son diversas las visiones que se han dado respecto a la concepción de la fenomenología. La misma tiene sus fundamentos en la comprensión de los fenómenos del mundo, aspecto que viene dado desde el espacio subjetivo del ser humano (De los Reyes Navarro *et al.*, 2019), así mismo la fenomenología trata de sacar a la luz la verdad desde el interior de los sujetos teniendo en consideración la llamada reducción fenomenológica o epojé (Falqué, 2024). La fenomenología se encarga y se ocupa de aquello que se manifiesta en el mundo de la conciencia (Gil, 2022). La fenomenología tiene su fundamento en la exploración y comprensión de las experiencias que son sentidas y vividas desde la subjetividad de las personas las cuales han experimentado situaciones a las que dan cierto sentido particular y único y, estas experiencias pueden ser comprendidas (Molina, 2023).

Uno de los principales pensadores que resalta de manera profunda los diversos elementos científicos, filosóficos entre otros de la fenomenología fue Edmund Husserl. Husserl es considerado como uno de los grandes filósofos del siglo XX el cual es reconocido por ser el fundador principal de la fenomenología (Torrez, s. f.),

aunque para otros pensadores, no necesariamente debe restringirse el alcance del término de la fenomenología puramente con este autor (Williams, 2021).

Sin embargo, para Husserl en cuanto a la fenomenología, hay que volver a la cosas mismas, es decir, las cosas deben estar basadas en la experiencia, deben ser experimentadas (Gallagher & Zahavi, 2013). Para Husserl la vivencia del ser humano desde el punto de vista significativo, presenta ciertos contenidos de carácter psicológico que indudablemente pueden tener variación de un sujeto a otro y, estos contenidos guardan relación y pueden ser expresados con elementos como la palabra física que se desprende de cada sujeto. Además, no se pueden desprender de los actos de la percepción. Así mismo Husserl, veía la posibilidad a través de su filosofía fenomenológica, de poder crear leyes de carácter universal con las que puedan orientarse las significaciones (Morales, 2022). Una de las manifestaciones importantes de la fenomenología de Husserl era la búsqueda de poder aprehender y fundamentar la esencia de los fenómenos de estudio, es decir, la búsqueda de la verdad en la obtención del conocimiento siempre desde la esencia del yo en el mundo y, en el cual, el investigador debía estar libre de prejuicios, de alguna manera suspender sus creencias, valores (epojé) para contemplar la esencia de las cosas mismas. Para Husserl la información importante estaba en buscar en la conciencia vivencial de los sujetos del mundo la cual presenta siempre un carácter intencional.

Otro autor a mencionar en este campo, Alfred Schutz, filósofo y sociólogo austriaco el cual es destacado por el estudio de la fenomenología para el abordaje de las Ciencias Sociales. Schutz desarrolla una visión teórica en torno a una concepción fenomenológica del *Lebenswelt* (el mundo de vida). El pensamiento de Schutz en cuanto a la fenomenología pretendía brindar un fundamento filosófico de manera específica a la sociología comprensiva, es decir su pretensión era poder describir y analizar de forma profunda aquellas formas esenciales en la que los individuos pueden aprehender, comprender e interpretar diversos elementos presentes en el mundo de vida en su propio contexto socio cultural y natural (Gros, 2017).

Dentro de otros representantes de la corriente fenomenológica está Van Maanen quien se preocupó por trabajar la fenomenología con una variante orientada a realizar indagaciones profundas de las experiencias vividas pero también con apertura a la interpretación y lo que corresponde a las experiencias posibles y sus significados manteniendo siempre una actitud de apertura y sensibilidad (Carabajo, 2016). De igual forma es relevante mencionar a otro autor, Martin Heidegger el cual a diferencia de Husserl, propone una fenomenología interpretativa (hermenéutica) en la cual no se suspenden los juicios (epojé en Husserl) para entender los significados del mundo, basándose en la existencia del ser humano, el ser ahí (*Dasein*) es decir, un ser en el mundo, un ser arrojado al mundo, en el cual se ubica no de manera pasiva sino de manera dinámica, configurando un ser que no solamente tiene esencia si no también una existencia la cual le permite tomar decisiones para proyectarse en su vida (Mendieta-Izquierdo *et al.*, 2015). Heidegger trabajaba una fenomenología hermenéutica, homologando la fenomenología a un carácter

ontológico, refiriéndose a la existencia del ser en el mundo en la cual no se debe poner en paréntesis los contenidos de la realidad en relación al mundo (Ledezma Albornoz, 2021). De igual forma, se pueden mencionar muchos más representantes de la fenomenología, cada uno con sus variantes particulares; Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Franz Brentano, Herbert Spiegelberg, Shaun Gallagher, Dermot Moran, Clark Moustakas entre otros.

Es importante destacar que para hacer referencia a la concepción fenomenológica algunos autores consideran la misma como un método (Martínez Miguelez, 2004) otros indican que es un diseño, un enfoque y una filosofía (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). Desde la visión como método que tiene un conjunto de pasos rigurosos a seguir, el método fenomenológico tiene sus variantes según la concepción de sus autores, aspecto que se precisará más adelante.

Algunas características epistemológicas del método fenomenológico

Existen diversas concepciones en torno a la naturaleza epistemológica de la fenomenología. En este aparte solamente se abordarán algunas de manera muy general. Algunos autores señalan que la concepción epistemológica de la fenomenología de Husserl tiene su basamento en la focalización y regreso a las experiencias que viven los sujetos, una especie de intuición reflexiva que busca clarificar y describir las estructuras esenciales de las vivencias del mundo, que son percibidas desde la conciencia de los mismos sujetos quienes las viven. La idea es “captar la esencia de la conciencia en sí misma” (Carmona, 2019). Así, desde el punto de vista gnoseológico la fenomenología busca obtener conocimiento desde las experiencias que tienen los sujetos, las que se manifiestan desde la conciencia y perspectiva de los mismos (Castillo-López *et al.*, 2022). Por otro lado, se encuentra el aspecto axiológico. De igual forma cuando se distinguen ciertos aspectos epistemológicos de la fenomenología, al estar inmersa dentro del enfoque cualitativo, hay presencia de aspectos éticos y axiológicos; de esta manera a todo sujeto se le presentan fenómenos en el mundo, estos tienen ciertas propiedades de carácter axiológico, que van de acuerdo a la intencionalidad del mismo, a decir, los fenómenos del mundo siempre tendrán un valor esencial e intrínseco que es dado por el sujeto (Rodríguez, 2021).

Otro aspecto importante es el ontológico. Es necesario precisar que la fenomenología puede tener ciertas discrepancias según los autores, en cuanto al aspecto Ontológico. Así, para la fenomenología de Husserl, por ejemplo, este aspecto se encuentra en la captación de las esencias, está en lo eidético, a decir, todo aspecto de la realidad tiene una esencia, un Eidos que permanece invariable a todo cambio. Para Husserl existe diferencia entre la ciencia natural que posee una existencia de carácter fáctico, empírico y la aprehensión o captación del Eidos o esencia lo cual es el contexto en el cual tiene su pensamiento la fenomenología de Husserl (Martín, 2004).

Por otro lado, otro autor conocido en el mundo de la fenomenología; Martin Heidegger, crea su fundamento en una fenomenología hermenéutica la cual es ontológica, un poco diferente en algunos aspectos a la de Edmund Husserl. Así, esta fenomenología es de carácter existencialista debido a que tiene su razón principal en el ser humano, el ser en el mundo (Dasein) o ser ahí, un ser arrojado al mundo, el cual se manifiesta en la existencia de su cotidianidad y sus vivencias (Guerrero-Castañeda *et al.*, 2019). Para Heidegger el método fenomenológico no puede desprenderse de la ontología fundamental bajo la cual se determinan sus indagaciones (Pulido Blanco, 2015). Las reflexiones en torno al mundo de vida por parte de Heidegger son consideradas real ontología debido a que, en realidad lo que se pretende buscar es, “una comprensión del ente, del ser o de la realidad en forma general (Berciano Villalibre, 2013).

En cuanto al aspecto teleológico Husserl considera como fin último el contexto de la fenomenología desde una concepción subjetiva la cual se encuentra dentro del ser mismo, dentro la propia esencia del ser humano, un ser subjetivo totalmente individual y perfecto, que está inmerso en un contexto, una comunidad la cual es intersubjetiva y a su vez perfecta. Los sujetos se piensan y se descubren como portadores de un aspecto teleológico, el cual actúa en su experiencia, la cual es pasiva, pero que, a través de la voluntad, puede escalar a niveles superiores (Walton, 2012).

PROCEDIMIENTOS

En el contexto de los estudios del conocimiento desde una perspectiva humana, sobre todo desde la visión cualitativa, los métodos necesariamente toman una postura diferente a la de las ciencias naturales. Así, la fenomenología como método de investigación cualitativa procura estudiar realidades netamente humanas y, que, de forma única, pueden ser aprehendidas o captadas por un investigador desde el interior de los sujetos quienes particularmente viven un conjunto de experiencias en la cotidianidad. Estas experiencias son de carácter muy particular dependiendo de cómo son percibidas por cada sujeto de manera singular. En el contexto de los estudios fenomenológicos, el investigador se permite captar las realidades de los fenómenos de estudio, dejando que estas salgan a la luz, se manifiesten naturalmente sin que las mismas tengan ningún tipo de limitaciones o barreras externas, es decir, el investigador guarda profundo respeto por lo que se va manifestando desde la conciencia de los sujetos. En pocas palabras; es el propio fenómeno que se manifiesta y se revela desde la propia conciencia de los sujetos, tomando en consideración sus creencias, valores, sentimientos etc. En este sentido hay quienes hacen mención a la existencia desde la fenomenología, de una conciencia afectiva que permite que las personas se revelen como personas, pero que también permite la revelación de sí mismo (Anderson, 2022).

El método fenomenológico como parte de los métodos de investigación cualitativa debe seguir una ruta sistemática para garantizar la rigurosidad de

la investigación. Es importante destacar que cuando se trabajan métodos de investigación cualitativa, una de las características bajo este enfoque es que no existe una estructura rígida o constrictiva en la utilización de estos. En ese sentido, los métodos en investigación cualitativa suelen ser diversos y dependen de las características del fenómeno de estudio del cual se quiera averiguar una realidad determinada. Es así que no existe una sola forma de realizar el método fenomenológico el cual dependerá de la concepción de autores, e incluso de los conocimientos que posea cada investigador al respecto. Se menciona a Husserl como uno de los autores principales en cuanto a la constitución del método fenomenológico, pero que luego este ha sido estructurado en diversas variantes según diversos autores. En este sentido, tomando en consideración este aspecto, para algunos, una configuración del método fenomenológico puede tener etapas o pasos tales como las que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1 Algunos pasos del método fenomenológico según autores

Autor	Pasos
Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri (2012).	1) Se parte de una actitud natural, 2) se realiza la epojé o reducción eidética, 3) se realiza la epojé o reducción trascendental, 4) se realiza la constitución total. En todo el método se mantienen los procesos descriptivos; en ese sentido se realiza una descripción de las situaciones vivenciales (vivencias) de los fenómenos abordados lo que permite descubrir su esencia y una profunda descripción de los objetos de estudio constituidos.
Moustakas (1994)	1) Descubrimiento de un tema en torno a lo social 2) revisar de forma exhaustiva bibliografía o literatura 3) construir criterios con la finalidad de localizar coinvestigadores 4) proporcionar a los coinvestigadores las instrucciones para el desarrollo de la investigación y su naturaleza, asegurar la confidencialidad, principios éticos, consentimiento informado entre otros aspectos; 5) hacer el desarrollo de preguntas orientadoras para ser desarrolladas en las entrevistas; 6) hacer y realizar la grabación profunda de la entrevista centrada en el tema; 7) organizar y hacer el análisis de los datos para estructurar descripciones y síntesis de las estructuras esencias y significados.
Giorgi (1997)	1) Reducción fenomenológica; en donde se toman las cosas como tal y no se cuestionan, es decir el investigador contempla el fenómeno desde la naturalidad; 2) la descripción a través de la cual se construye interpreta y explica el fenómeno y 3) la búsqueda de las esencias; en donde se procura buscar el significado lo más invariante posible para un contexto estudiado.
Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres (2018)	1) Se parte del planteamiento de un problema, 2) se hace la elección de los participantes y el contexto de estudio, 3) el investigador realiza la inmersión en el campo de estudio, 4) se hace la recolección de la información considerando a las experiencias de los sujetos de acuerdo al fenómeno estudiado, 5) se realiza la transcripción de las narrativas y experiencias, 6) se realiza la revisión de los datos, 7) Se identifican las unidades de análisis, 8) se generan los patrones y categorías, 9) se develan las conexiones en relación a las experiencias de los sujetos participantes o entrevistados con el fenómeno de estudio, 9) se determina el fenómeno de acuerdo a las experiencias analizadas, 10) se hace el desarrollo de la narrativa general que describa el fenómeno en estudio, 11) se valida la narrativa generada con participantes e investigadores, 12) Por último se construye el reporte definitivo.

En este caso particular, es importante destacar la perspectiva que, del método fenomenológico, muestra (Martínez Miguelez, 2004) en una ruta que conlleva a una serie de pasos rigurosos para aprehender la realidad de estudio. Estos pasos de forma resumida implican una serie de etapas que son las siguientes:

Etapla previa o de clarificación de presupuestos: Es una etapa donde el investigador hace un paréntesis de alguna manera procurando congelar sus creencias, valores, actitudes, intereses pensamientos, entre otros aspectos (Epoje desde la perspectiva de Husserl) para iniciar un punto de partida que garantice que de ninguna forma exista alguna influencia inicial por parte del investigador en los sujetos de estudio.

Etapla Descriptiva: En esta etapa el investigador procura obtener descripciones auténticas rigurosas y lo más completas y precisas posibles del fenómeno de estudio. Aquí se deben precisar tres aspectos; 1) la elección de las técnicas y procedimientos que sean los más pertinentes y apropiados para recolectar los datos; en ese sentido se deben tomar técnicas y medios de aprehensión acordes a la naturaleza del método, por ejemplo; la utilización de entrevistas, autorreportajes, la observación entre otras de carácter dialógico, 2) Se realizan o se ejecutan las técnicas, 3) Se elabora la descripción protocolar, la cual es producto de la recogida de la información y procura la descripción del fenómeno lo más fielmente posible.

Etapla estructural: Esta consiste principalmente en que el investigador estudie de manera rigurosa lo hallado en las descripciones de la etapa anterior con la finalidad de captar nuevas realidades emergentes para lo cual 1) deben leerse rigurosamente las descripciones presentes en los protocolos revisando la información (grabaciones, videos, notas etc) para llegar a una comprensión profunda de la realidad estudiada, 2) delimitar aquellas unidades temáticas que han surgido de forma natural para obtener un conjunto de áreas o unidades que sean significativas que puedan constituirse o clasificarse en áreas temáticas importantes, 3) luego se procede a determinar los temas centrales que están presentes en cada área temática que pretende descubrir o develar los significados que se han manifestado de manera inmediata producto de la etapa anterior y poder encontrar estructuras subyacentes e importantes.

Expresión del tema en lenguaje científico

En este punto el investigador debe reflexionar de forma profunda en torno a los temas centrales que se encuentran en las unidades temáticas y esbozar estos aspectos utilizando un lenguaje científico, revelando así las situaciones concretas que fueron develadas en los sujetos de estudio y expresar esto en un lenguaje acorde a la ciencia.

Integración de los temas centrales en estructuras particulares

En este aspecto es importante que el investigador construya estructuras que den cuenta de una organización de los elementos descubiertos en el fenómeno de

estudio. Para ello podrá constituir estructuras que identifiquen las partes develadas del fenómeno, agrupándolas desde las relaciones esenciales del mismo.

Integración de las estructuras particulares en una estructura general

Luego de haber precisado y construido las estructuras particulares, el investigador tiene la tarea de unir de manera significativa y en una descripción integral generalizada, los protocolos de las estructuras que han surgido en relación al fenómeno estudiado. Se procura integrar una síntesis que describa de forma completa la realidad aprehendida. La idea en esta parte es construir y describir una estructura lo más general posible que dé cuenta del fenómeno estudiado.

Realizar entrevistas finales con los sujetos de estudio

La idea en esta etapa es poder realizar entrevistas con los sujetos de estudio con la finalidad de dar a conocer los resultados que han surgido de la investigación, escuchar sus opiniones y de alguna forma hacer la comparación de estos hallazgos con las experiencias vivenciales de dichos sujetos de manera real. Esta etapa tiene rasgos cooperativos entre el investigador y los sujetos estudiados debido a que se pueden seguir consiguiendo o pueden seguir emergiendo datos importantes para hacer la descripción de la investigación lo más completa posible apegada a la veracidad de la realidad estudiada.

Discusión de los resultados

Es la etapa donde el investigador ya con los hallazgos precisados de manera significativa, procura contrastar, relacionando los resultados obtenidos en la investigación, con lo concluido por otras investigaciones realizadas de acuerdo a otros autores. De esta manera es posible que sean enriquecidos los conocimientos adquiridos en relación a la realidad de estudio que ha sido investigada.

A manera de síntesis se puede precisar lo mencionado en la figura (1) que muestra la secuencia a seguir en el método fenomenológico tomando en consideración los pasos anteriormente descritos según Martínez Miguelez (2004).

Figura 1 Pasos del Método Fenomenológico

Una vez que se tienen pasos claros y diversos para aprehender una realidad de estudio bajo el método fenomenológico, es posible realizar una propuesta de esquema de trabajo de investigación tentativo desde una visión cualitativa a manera de simple ejemplo, siguiendo una estructura como la que se presenta en la tabla (2) y que, en la misma, en cuanto a la declaración del método, se pueda incorporar el método fenomenológico con los pasos que el autor seleccione.

Tabla 2 Propuesta de Esquema tentativo para realizar una investigación cualitativa con el método fenomenológico

Capítulo I Planteamiento del Problema.	
Planteamiento del problema o situación de estudio	El investigador describe de manera clara la situación del problema del conocimiento que será objeto de estudio en la investigación.
Preguntas de investigación	Se debe realizar preguntas de investigación claras las cuales orientarán la formulación de los propósitos de investigación.
Propósitos (Objetivos) de la investigación	En esta parte y producto de la presentación de preguntas claras en el momento anterior, el investigador concreta los propósitos (objetivos de la investigación) los cuales darán un norte clave para orientar el estudio. Es de recordar que tienen carácter flexible.
Capítulo II Aspectos Teóricos Referenciales.	
Marco Teórico Referencial	En esta parte es importante que el investigador pueda (de forma referencial) contar con literatura que pueda dar cuenta de la categoría de estudio que selecciona. No es un marco teórico del cual deductivamente se parte como en las investigaciones cuantitativas, el mismo no es limitante, es flexible, más bien es un espacio donde se visualicen concepciones necesarias en cuanto a las categorías de estudio, que pueda servir como fuente informativa de lo que existe en cuanto al fenómeno y el cual dependerá de las decisiones que considere el investigador para dar a conocer aspectos teóricos importantes para el estudio.
Antecedentes de investigación o visión desde otros estudios	El investigador procura buscar otros referentes, otras investigaciones con diversos autores que luego serán contrastadas en la discusión de resultados de la investigación.
Capítulo III Ruta Metodológica.	
Fundamentación epistemológica bajo la cual se fundamenta el estudio.	La concepción epistemológica es muy importante, debido a que en ella se da a conocer la perspectiva y razones que fundamentan la investigación. Se puede iniciar destacando en primer lugar que se parte del paradigma cualitativo, las características del mismo y luego mencionar lo referente al método fenomenológico, destacando su fundamentación ontológica, gnoseológica, axiológica, teleología, además de otros aspectos que sean considerados por el investigador para fundamentar rigurosamente la naturaleza del estudio el estudio.
Declaración del método con sus etapas o fases.	En esta parte se describe de forma concisa los pasos o etapas a llevarse a cabo en cuanto al método fenomenológico que se seleccione. Dependerá del autor que sea tomado por el investigador. Luego se describe y explica brevemente en que consiste cada una de sus etapas.
Descripción del Contexto de estudio	Es importante que se indique la descripción del contexto o contextos donde se realiza el estudio. Al formar parte de la investigación cualitativa es muy importante describir el contexto donde se realiza la investigación, indicando entre otras cosas, por qué se selecciona este contexto, cuáles fueron las razones científicas que motivaron al investigador a tomar en consideración ese escenario donde se encuentran los sujetos de estudio en particular.

Población y muestra (Sujetos de estudio)	Se describe brevemente la población y muestra del estudio, y el tipo de muestreo seleccionado (muestreo dentro del contexto cualitativo). Se mencionan las características de los sujetos de estudio (sin mencionar sus nombres, respetando la confidencialidad). Se indica cuáles fueron los criterios en cuanto a la inclusión de los sujetos seleccionados. Se puede realizar una descripción de los sujetos, asignándole seudónimos o códigos para guardar los principios éticos.
Técnicas, instrumentos o medios de aprehensión de la información	Se indican y describen en primer lugar las técnicas adecuadas para recoger la información, (por ejemplo, la entrevista, la observación, etc) además se realiza la descripción de los medios de aprehensión de la información o los instrumentos como, por ejemplo; el uso del grabador como medio electrónico, el guión de entrevista, o si se lleva a cabo la recolección de información a través de plataformas como zoom entre otros medios.
Criterios para garantizar la fiabilidad y credibilidad de la investigación	Se refiere a mencionar los elementos que garantizan la rigurosidad de la investigación; entre ellos la fiabilidad y credibilidad en cuanto al estudio y demás criterios de rigor que considere el investigador.
Criterios de interpretación, análisis y presentación de la información (hallazgos cualitativos)	Se define y describe como será analizada la información. Por ejemplo, si se utilizará la técnica del análisis de contenido u otra que se considere, además de los procesos rigurosos de triangulación, categorización, estructuración, codificación entre otros que son propios de la investigación cualitativa para trabajar el tipo de datos que se manejan. De forma continua, se indica si los hallazgos serán presentados a través de tablas descriptivas, esquemas, estructuras u otro elemento que considere el investigador para presentar los mismos.
Capítulo IV Presentación de los Hallazgos.	
Hallazgos de la investigación	Se presentan de manera detallada los hallazgos encontrados producto de la recolección de información.
Capítulo V Discusión de los Hallazgos.	
Discusión o contraste de los hallazgos	Se contrastan los resultados obtenidos con lo hallado por otros pares o investigadores que han estudiado el fenómeno.
Conclusiones del Estudio.	
Conclusiones	Se presentan las conclusiones del estudio.
Reflexiones Finales.	
Reflexiones y consideraciones finales	El investigador denota las vivencias, el aspecto humano, las experiencias sentidas durante el proceso de investigación u otros aspectos que el investigador considere necesario dar a conocer.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

En la investigación es importante en todo momento mantener el aspecto ético. Es necesario destacar, que el investigador que lleva a cabo su trabajo investigativo desde el método fenomenológico, es un investigador cualitativo. En este sentido el investigador debe mantener siempre el debido respeto hacia los participantes del estudio y sus propios sitios del contexto donde se realiza la investigación (Creswell, 2013), se debe preservar siempre el derecho como persona, como ser humano, además debe garantizársele el derecho a ser informado de la investigación a través del consentimiento informado para que pueda saber las implicaciones del estudio que se realiza (Viorato Romero & Reyes García, 2019). Por otro

lado, el investigador debe garantizar el anonimato de los participantes, proteger la confidencialidad de los mismos en el estudio. El investigador debe manifestar respeto a la cultura y creencias de los sujetos del contexto seleccionado. Por otro lado, el investigador en todo momento debe mantener la honestidad y la integridad científica.

VENTAJAS Y LIMITACIONES

Las ventajas que presenta el método fenomenológico pueden ser diversas. Desde la fenomenología es posible explorar de manera profunda y comprender las experiencias subjetivas desde la propia experiencia de los sujetos (Takuya *et al.*, 2020), de igual forma es posible hacer una comprensión bastante completa y profunda de los fenómenos estudiados (Anderson & Nathan, 2022). La fenomenología como estudio comprensivo de realidades humanas crece y se ha expandido, siendo utilizada en estudios de medicina, enfermería, prevención en salud, educación y otros académicos que cada vez más se forman en sus disciplinas (Van Manen, 2016). De igual forma permite conocer las experiencias humanas desde la variabilidad y particularidad de los contextos sociales, culturales y temporales de los sujetos de estudio. El método fenomenológico además es de carácter flexible pudiéndose adaptar a una gran variedad de contextos y situaciones de investigación.

Entre las posibles limitaciones, por ejemplo, para algunos autores se encuentra en la crítica de que la experiencia en relación al mundo de vida como percepción o también mencionada como mundo de vida, haciendo referencia a mundo de percepción, no es adecuada. Esto debido a que es erróneo pensar que las percepciones puedan trabajar tomándose como fundamentos de carácter universal, debido a que siempre serán producto de la interpretación (Waldenfels *et al.*, 2024.). En ese sentido las investigaciones fenomenológicas no son de carácter generalizable (Greening, 2019) debido a que en las mismas lo que se busca es comprender desde la conciencia de las personas, hechos de la vida cotidiana desde las visiones o interpretaciones de la realidad del mundo vivido percibido por los mismos en contextos particulares, no es posible generalizar los resultados de una investigación fenomenológica. Por otro lado, se encuentra que al tener presente que la concepción epistemológica en cuanto al método fenomenológico tiene en su haber el carácter subjetivo, algunos autores consideran la falta de objetividad y que esto puede influir de alguna manera en los resultados de la investigación. El manejo interpretativo de los datos cualitativos en el contexto fenomenológico también puede ser un desafío complejo que requiere del investigador tener ciertas habilidades para su comprensión. Algunos autores consideran que la fenomenología tiene diversas concepciones, diversas variantes, no tiene una connotación única y exclusiva lo que puede hacer complejo su ejecución (García, 2020).

CONCLUSIONES

Investigar en el contexto de las ciencias sociales es adentrarse en el mundo del conocimiento de lo humano. La investigación cualitativa es una opción bastante acertada para el estudio de las diversas realidades que rodean al ser humano. Allí dentro de las múltiples posibilidades para hacer investigación que ofrece la visión cualitativa, aparece una concepción en particular que es el campo de la fenomenología. En este sentido, la fenomenología se concibe tanto como una filosofía o actitud intelectual filosófica como visión del mundo, pero también es vista como un método, como un diseño. Así también se habla del diseño fenomenológico o también del método fenomenológico.

Como método puede tener tantas concepciones como autores señalen este aspecto. Lo cierto es que el método fenomenológico se constituye en una serie de pasos rigurosos los cuales se configuran para cumplir el carácter teleológico que le caracteriza, es decir, su finalidad, la cual es comprender las experiencias vividas y sentidas por seres humanos o sujetos, interpretando y comprendiendo a los mismos desde las manifestaciones de su propia conciencia. El investigador fenomenológico se adentra en las experiencias subjetivas de los sujetos de estudio a los cuales estos dan sentido único y particular, permitiéndole al investigador captar la esencia del fenómeno en estudio, desde la propia concepción, desde la conciencia de quienes han vivido y experimentado las propias experiencias particulares y únicas que posee cada uno. Es importante destacar que para llevar a cabo la aplicación del método fenomenológico siempre se deben cuidar los criterios éticos de respeto tanto hacia los participantes y sus sitios contextuales. preservar sus derechos como personas, mantener la integridad de los sujetos, utilizar siempre el consentimiento informado en los participantes y el investigador debe cuidar los principios de honestidad e integridad científica.

También es importante destacar que el método fenomenológico tiene ciertas ventajas debido a que permite comprender profundamente las experiencias humanas desde su particularidad y también desde su diversidad siendo este método de carácter flexible. Pero también presenta desafíos concernientes a las limitaciones debido a que algunos cuestionan su objetividad, su falta de poder generalizar los resultados y la complejidad para el manejo de los datos cualitativos lo que representa una cierta preparación para el investigador. Sin embargo, el método fenomenológico hoy en día es aplicado en diversas disciplinas y se aprecia que su uso es muy importante cuando se trata de comprender realidades humanas que son sentidas y vividas y que esas experiencias percibidas desde el mundo de la conciencia, permiten indagar y comprender más el complejo mundo del ser humano en el contexto individual y social.

REFERENCIAS

- Aguirre-García, J. C. & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). *Aportes del Método Fenomenológico a la Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Anderson, C., & Nathan, R. (2022). A Phenomenological Approach to Understanding the Association Between Psychosis and Violence. *BJPpsych Open*, 8, 40-41. <https://doi.org/10.1192/bjo.2022.166>
- Anderson, E. (2022). My Heart Is Yours: The Phenomenology of Self-Revelation in Affective Consciousness. En En: Steinbock, AJ (eds) *Fenomenología y perspectivas sobre el corazón. Contribuciones a la fenomenología* (Vol. 117). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91928-3_8
- Arkani-Hamed, N., Savas, D., & Gia, D. (1999). Phenomenology, astrophysics, and cosmology of theories with submillimeter dimensions and TeV scale quantum gravity. *Physical Review D - Particles, Fields, Gravitation and Cosmology*, 59(8). <https://doi.org/10.1103/PhysRevD.59.086004>
- Barrenechea, C. A. (2016). La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 98-104. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.206>
- Berciano Villalibre, M. (2013). Fenomenología hermenéutica y ontología en Martin Heidegger. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 40, 465-479. <https://doi.org/10.36576/summa.32455>
- Carabajo, R. A. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van manen) en el contexto Hispanoamericano. *Educación XX1*, 19(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.16471>
- Carmona, Y. M. (2019). Fenomenología y hermenéutica: Perspectivas epistemológicas para la producción interpretativa-comprensiva de conocimiento gerencial. *Sapienza Organizacional*, 6(12), 76-107. <https://www.redalyc.org/journal/5530/553066097006/html/>
- Castillo-López, M., Sánchez, E. R., & Vallejos, R. M. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). SAGE Publications.
- De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y., Araújo Castellar, L. S., De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y., & Araújo Castellar, L. S. (2019). La fenomenología: Un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, 47, 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Falqué, E. (2024). *Agustín y la Fenomenología del Siglo XX*. <https://doi.org/10.34096/petm.v44.n2.13095>
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2013). *La Mente fenomenológica* (2da edición). Alianza.
- García, J. C. A. (2020). Dificultades en la aplicación del método fenomenológico. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 138-150. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704011/27963704011.pdf>
- Gil, B. A. (2022). Inconsciente y fenomenología en Husserl. *Eikasía Revista de Filosofía*, 110. <https://doi.org/10.57027/eikasia.110.343>
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>

- Greening, N. (2019). Phenomenological Research Methodology. *Scientific Research Journal*, VII(V). <https://doi.org/10.31364/SCIRJ/v7.i5.2019.P0519656>
- Gros, A. E. (2017). Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social de Alfred Schütz: Una reconstrucción teórico-sistemática. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231), Article 231. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30037-5](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30037-5)
- Guerrero-Castañeda, R. F., Menezes, T. M. de O., & Prado, M. L. do. (2019). La fenomenología en investigación de enfermería: Reflexión en la hermenéutica de Heidegger. *Escola Anna Nery*, 23, e20190059. <https://www.scielo.br/j/ean/a/y6JjfgRX6Q8vkNrrYdSLpWg/?lang=es>
- Hernández- Sampieri, R., & Mendoza-Torres, P. (2018). *Metodología de la Investigación las Rutas Cualitativa, Cuantitativa y Mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Husserl, E. (1962). Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. (segunda edición en español, traducción de José Gaos). *Fondo de Cultura Económica*. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Husserl, E. (1982). *La idea de la Fenomenología cinco lecciones* (Primera edición en español). Fondo de Cultura Económica.
- Kocks, U. & Mecking, H. (2003). Physics and phenomenology of strain hardening: The FCC case. *Progress in Materials Science*, 48(3), 171-273. [https://doi.org/10.1016/S0079-6425\(02\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0079-6425(02)00003-8)
- Ledezma Albornoz, A. (2021). *Martin heidegger's hermeneutic phenomenological method and the possibility of independent philosophical inquiry*. <https://doi.org/10.46605/sh.vol10.2021.115>
- Martín, M. del C. P. (2004). Fenomenología y ontología. *Azafea: Revista de Filosofía*, 6. <https://revistas.usal.es/dos/index.php/0213-3563/article/view/4748/4763>
- Martínez Miguelez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas.
- Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J. & Fuerte, J. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: Una propuesta metodológica para la salud pública. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3), 435-443. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>
- Molina, E. (2023). Paradigms and Different Types of Research. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(12). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i12-32>
- Morales, L. A. C. (2022). Diferencias entre la fenomenología de Wittgenstein y la fenomenología de Husserl. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 49, 215-232. <https://doi.org/10.36576/2660-9509.49.215>
- Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M. & Bombieri, R. (2023). *The Empirical Phenomenological Method: Theoretical Foundation and Research Applications*. <https://doi.org/10.3390/socsci12070413>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Publicaciones SAGE.
- Pulido Blanco, J. E. (2015). La ontología solo es posible como fenomenología. En torno a la fenomenología de Martin Heidegger. Franciscanum. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, 57(163), 87-123. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682015000100004
- Rodríguez, F. Q. (2021). Ética fenomenológica, axiológica y hermenéutica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 60(156), Article 156. <https://doi.org/10.15517/revfil.2021.43097>
- Sepúlveda, J. (2021). *Fenomenología de Edmund Husserl Suelo Epistemológico de las Ciencias Humanas Cualitativas*. Internauta SA Moscú.

- Takuya, N., Katsunori, M., Hiro Taiyo, H., & Satoshi, N. (2020). A new experimental phenomenological method to explore the subjective features of psychological phenomena: Its application to binocular rivalry. *Neuroscience of Consciousness*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1093/nc/niaa018>
- Torrez, S. A. (s. f.). *El concepto de intencionalidad en la fenomenología como psicología descriptiva*. <https://www.teseopress.com/elconceptodeintencionalidad/>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge Taylor y Francis Group. <https://www.book2look.com/embed/9781315422633>
- Van Manen, M. (2017). *Phenomenology in Its Original Sense*. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Viorato Romero, N. S., & Reyes García, V. (2019). La ética en la investigación cualitativa. *Revista CuidArte*, 8(16). <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2019.8.16.70389>
- Waldenfels, B., Driker-Ohren, C., & Saber, M. (s. f.). The Groundlessness of Sense: A Critique of Husserl's Idea of Grounding. *Continental Philosophy Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11007-023-09626-y>
- Walton, R. J. (2012). *Teleología y teología en Edmund Husserl*. <https://www.redalyc.org/pdf/3798/379837148005.pdf>
- Williams, H. (2021). The Meaning of "Phenomenology": Qualitative and Philosophical Phenomenological Research Methods. *The Qualitative Report*, 26(2), 366-385. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4587>

ETNOGRAFÍA

Fernando Alexis Nolazco-Labajos

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La etnografía es un método de investigación cualitativa que profundiza en la aplicación de las estrategias para garantizar la credibilidad de los datos, la contextualización, saturación e integración con la unidad de estudio y la triangulación (Birgin *et al.*, 2023; Lillis, 2024).

El objetivo principal del método etnográfico es describir, comprender y analizar el funcionamiento de las culturas y las interacciones sociales en un contexto específico. Permite entregar insumos para el fortalecimiento y análisis de los fenómenos o acciones de los diversos grupos culturales a través de técnicas que surgen en un estudio etnográfico. El método tiene como eje la exploración de las relaciones humanas y su contexto, atribuyéndose significados e interpretaciones a las normas, valores y patrones de conducta (Frey *et al.*, 2000).

El propósito de este método es disminuir la brecha entre el texto y el contexto de lo que se explica o responde a través de los canales de información (estructurada a través de técnicas e instrumentos de investigación) a la interrelación y comprobación vivencial de los fenómenos socio culturales (Lillis, 2024).

La etnografía está muy ligada a la tradición hermenéutica por el énfasis en la comprensión e interpretación de la información. Vincula la dialéctica de los datos discursivos y la comunicación entre los participantes para percibir la realidad social a través de la inmersión en el contexto, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas y análisis de documentos (Atkinson & Hammersley, 1994; Barrio, 1995; Del Rincón, 2000; Axpe, 2003; Sandin, 2003). Los datos recopilados conducen al surgimiento de las hipótesis y destaca las conexiones con patrones universales (Blommaert & Jie, 2010; Lillis, 2024).

Este método enfatiza en la técnica de la observación como la principal fuente para la obtención de los datos. Sin embargo, existen los métodos visuales como sociogramas y dibujos (estudio de caso) que aportan considerablemente para el análisis. Los dibujos, permiten conocer las experiencias de la vida en sociedad. Los sociogramas ilustran la distancia conceptual entre los participantes, la plasticidad del investigador y la necesidad de mejorar la sensibilidad del método (Blommaert & Jie, 2010; Lillis, 2024).

El investigador es el principal conductor de la investigación al tener que definir la temática, además se establecen relaciones con los sujetos participantes, y se realizan interpretaciones significativas (Hamersley & Atkinson, 2005; Álvarez, 2008; Maturana y Gaza, 2015).

La etnografía ha tenido aceptación entre los sociólogos debido a su capacidad para comprender la vida cotidiana a un nivel microsocia. El pensamiento inductivo desempeña un papel crucial en la formulación teórica. (Blommaert & Jie, 2010; Lillis, 2024). Este enfoque es especialmente relevante en el campo de la educación y la sociología, permite comprender las situaciones de la escuela y la sociedad, cuyos resultados contribuyen a la mejora de las prácticas sociales (Atkinson & Hammersley, 1994; Barrio, 1995; Del Rincón, 2000; Axpe, 2003; Sandin, 2003; Hamersley & Atkinson, 2005; Álvarez, 2008; Maturana y Gaza, 2015).

La etnografía escolar está llamada al estudio de los sucesos que acontecen en el contexto educativo. Al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a interactuar como miembros de una sociedad, se concibe un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica (Olmos, 2016).

La etnografía como modalidad de las ciencias sociales, centrada en el estudio de las sociedades grupos sociales; se caracteriza por su enfoque holístico, su naturaleza inductiva, su énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad social, y su capacidad para describir las relaciones humanas y su contexto cultural. Estas características han sido destacadas por autores como Geertz, Hammersley, Atkinson, Axpe, Sandín, Del Rincón, Spradley, Boyle, Reeves, Serra, García Jiménez, y Goetz y LeCompte, entre otros. Mediante la participación prolongada y la recopilación de múltiples fuentes de datos, la etnografía permite una comprensión más profunda y holística de la escritura académica en su contexto sociohistórico (Cotán, 2020).

Es importante resaltar que el método etnográfico (Taylor, & Bodgan, 2010) presenta desafíos en términos de planificación, estandarización, adaptabilidad y neutralidad del investigador. Desde el campo educativo, la etnografía estudia contextos escolares con características particulares (Le Compte & Goetz, 1982; Olmos, 2016). Desde la sociología, el método etnográfico describe, analiza e interpreta el desenvolvimiento y las manifestaciones cotidianas de un grupo social, cultura, pueblo, sociedad o país (Sandín, 2003). En conclusión, estudia los fenómenos sociales, con el afán no solo de una constante interrelación en el proceso de la recogida de datos, sino también estableciendo pasos y fases predeterminadas en su diseño. Esto permitirá no solo determinar revisiones literarias y acciones descriptivas del contexto de estudio, sino además orientar de manera sistemática el desarrollo de las investigaciones etnográficas.

MARCO TEÓRICO

La etnografía corresponde al enfoque de investigación cualitativo, busca comprender a profundidad las diversas manifestaciones culturales y las

interacciones humanas en un contexto en particular. Destaca la necesidad de clarificar los objetivos, seleccionar las técnicas de recopilación de información y establecer contacto con los participantes, con el fin de elaborar conclusiones aproximativas y un informe final que, contribuya a la comprensión y mejora de las prácticas sociales de un entorno específico (Velasco & Díaz de Rada, 2006).

Para Malinowski (citado en Martínez Miguelez, 2005) la etnografía se desprende de la antropología porque estudia las culturas, sus condiciones y características. Deriva de la palabra “ethnos” que, para el método en estudio sería la unidad de análisis, que puede ser una tribu, una cultura, comunidad, región, país o algún grupo social (club deportivo, club social, aula de clase, escuelas) que constituya un ente, cuyas relaciones estén regladas por sus usos y costumbres o por ciertos derechos y obligaciones, permitiendo así explicar la conducta e identidad individual, y de grupo o colectiva de forma adecuada.

El método etnográfico, respaldado por autores como Ayala y Koch (2019), se fundamenta en la comprensión de la vida cotidiana a un nivel microsocio-cultural. El enfoque se ha vuelto respetable en la tradición sociológica, situándose en el centro del pensamiento inductivo y generando estudios influyentes, donde se planteen cuestiones relativas a fenómenos socio culturales de la vida cotidiana de un grupo en particular. Explora culturas y formas culturales mediante la investigación de personas en sus contextos naturales, lo que contribuye a una comprensión profunda de la vida en sociedad

La investigación etnográfica, en el sentido estricto, ha consistido en la producción de estudios analíticos descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura en particular, generalmente de pueblos, tribus y actualmente grupos sociales diversos (Sandín, 2003; Ayala & Koch, 2019). Un estudio etnográfico se caracteriza por la comprensión del mundo desde la visión del etnográfico-investigador en interrelación con las diversas fuentes y experiencias vivenciales con el entorno de estudio (Restrepo, 2016).

La etnografía se caracteriza por su carácter circular, naturalista, holístico e inductivo, permitiendo una comprensión profunda de la realidad social mediante las relaciones humanas y el contexto, donde se atribuye el significado e interpretación a las normas, valores y patrones de conducta (Ayala & Koch, 2019; Cotán, 2020).

En la figura 1 se presenta los tres tipos de etnografía: a) Clásica, centrada en la inmersión del investigador en la realidad de estudio (Malinowski, 1922) con el fin de convivir, observar, registrar todo aquello que observa respecto al desenvolvimiento de cada sujeto, las costumbres y creencias, además que debe evitarse las símiles escuetas o simplistas entre las culturas (Boas, 1940); b) Interpretativa, tiene como objetivo comprender el significado y símbolos que influyen en el desempeño del ser humano dentro de la realidad, Geertz (1973) la denominó como la etnografía densa por la práctica del análisis detallado que

se ejecuta, la técnica recomendada es la hermenéutica; c) Crítica, centrada en la desigualdad que existe en la realidad, lo cual conlleva en muchas ocasiones a una actitud activista (Suárez, 2012).

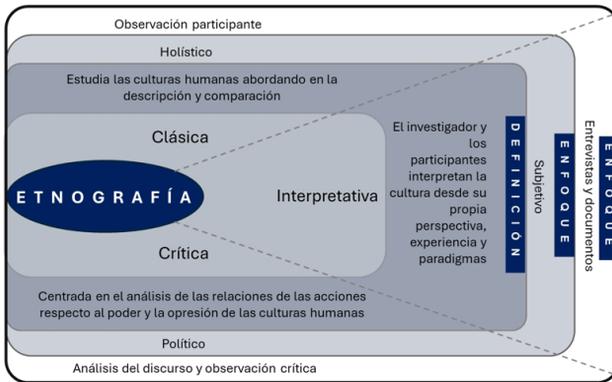


Figura 1 Tipos de etnografía

También se han identificado diferentes tipos de estudios etnográficos, como la comprensiva, la temática y la guiada por hipótesis, así como estilos de estudios etnográficos centrados en la antropología, como el holístico, el semiótico y el conductista. (Restrepo, 2016).

En la tabla 1 se visualiza seis estudios desarrollados a través de la historia, donde Malinowski (1922), Mead (1928), Geertz (1973), Clifford (1986), Marcus & Fischer (1986) y Abu-Lughod (1991) donde se abordó las investigaciones con base a la metodología de la etnografía clásica, interpretativa, crítica, reflexiva y feminista, resaltando en el registro de los detalles en las observaciones, los cuales aportan a la triangulación y permiten disponer de informes que relatan lo que acontece en la realidad. Además, que invitan a la réplica en otros escenarios, como es el educativo, donde el aspecto cultural juega un papel importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 1 Estudios sobre etnografía

Autor	Resumen
Malinowski (1922) Argonauts of the Western Pacific E. Clásica	El estudio describe el sistema de intercambio comercial y ritual conocido como el Kula, que involucra a las poblaciones costeras de Nueva Guinea y las islas circundantes. Los resultados relatan con detalle sus expediciones y observaciones etnográficas, destacando la importancia económica y cultural del Kula en la vida de las tribus nativas. Desde la óptica metodológica, la investigación revela la complejidad del proceso etnográfico por los detalles que se registran para comprender las condiciones culturales y sociales, resalta la importancia de la honestidad y la claridad en la presentación de los resultados.

<p>Mead (1928) Coming of Age in Samoa E. Clásica</p>	<p>La investigación expone al detalle las costumbres y desempeño en sociedad de los jóvenes de Samoa durante la adolescencia y su desempeño con la comunidad. Los jóvenes de Samoa se caracterizan por tener un temperamento tranquilo y equilibran sus emociones, esto sustentado en la estructura familiar el afecto que existe entre los miembros, llegando a la sobreprotección. Una práctica importante para la formación y entretenimiento corresponde a la danza. Además, evidenció la existencia de diferencias en el desenvolvimiento de los jóvenes de Estados Unidos en comparación con los de Samoa.</p>
<p>Geertz (1973) The Interpretation of Cultures E. Interpretativa</p>	<p>El estudio se centra en la interpretación densa de las culturas, donde busca captar y explicar las complejas estructuras conceptuales presentes en las sociedades. El enfoque simbólico e interpretativo busca rescatar "lo dicho" en el discurso social de las culturas, fijándolo en términos susceptibles de consulta. Además, promueve el refinamiento del debate en la antropología interpretativa, en lugar de buscar un consenso absoluto. El trabajo se caracteriza por una actitud de respeto hacia las culturas estudiadas, evitando la idealización y buscando construir conceptos adecuados para dar cuenta de las estructuras simbólicas de manera tangible.</p>
<p>Clifford (1986) Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography E. Crítica</p>	<p>Los ensayos cuestionan la autoridad de los relatos etnográficos y abordan temas como la representación cultural, la retórica, la política y la historia. Destaca la importancia de la escritura cultural como una forma de conocimiento en constante evolución, influenciada por cuestiones políticas y epistemológicas. A través del análisis de diferentes enfoques, desde la literatura y la teoría del discurso hasta la historia y la crítica cultural, los ensayos revelan la complejidad y la contingencia de la representación cultural en el mundo contemporáneo. Enfatizan la necesidad de repensar la relación entre la poética y la política en la invención cultural.</p>
<p>Marcus & Fischer (1986) The Interpretation of Cultures E. Reflexiva</p>	<p>El documento proporciona una crítica cultural experimental en el campo de las ciencias humanas. El estudio se centra en cuestiones de etnocentrismo, aborda temas relacionados con la percepción cultural y la comprensión de las diferencias culturales desde una perspectiva antropológica. Ha generado un debate significativo en el campo de la antropología y las ciencias humanas.</p>
<p>Abu-Lughod (1991) Writing Women's Worlds: Bedouin Stories Feminista</p>	<p>El estudio explora la vida de las mujeres beduinas en Egipto. Fue necesaria la sinergia entre la narración y la etnografía para presentar historias que desafían las percepciones occidentales sobre las mujeres musulmanas. Los resultados buscan dar voz a estas mujeres, desafiando los estereotipos y abordando temas como el patriarcado, la maternidad y la resistencia cultural. A la vez busca ofrecer una comprensión más completa y matizada de la vida de las mujeres beduinas, destacando su agencia y complejidad en un contexto social y cultural particular.</p>

La etnología y etnografía son disciplinas aparentemente semejantes, sin embargo, se identificó algunas diferencias, como la etnología está centrada en el análisis de los pueblos y sus perspectivas; mientras que la etnografía describe el proceso de cambio y sus manifestaciones culturales, entre otros que se detallan en la tabla 2.

Tabla 2 Comparación entre la etnografía y la etnología

Condiciones y características	
Etnología	Etnografía
Es el estudio de la variedad/diversidad cultural contemporánea de las personas o grupos sociales.	Es estudio descriptivo de los usos, costumbres y tradiciones de los pueblos o grupos sociales.
Estudia de manera amplia datos etnográficos, la cultura y las sociedades en su total magnitud.	Estudia a profundidad a un grupo sociocultural específico o particular
Estudia y analiza causas y razones de los usos, costumbres y tradiciones de los grupos humanos.	Estudia y describe las manifestaciones culturales de un determinado grupo, etnia o pueblo.
Analiza las condiciones y posibilidades de vida de los pueblos	Describe la vida y como viven los pueblos
Ambas disciplinas estudian individuos y grupos humanos en el desarrollo y evolución de su proceso histórico, cultural y social.	

Fuente: Adaptado de Palerm (1997) y de Serra (2004).

PROCEDIMIENTOS

La naturaleza cíclica y flexible del método de la investigación etnográfica involucra múltiples fases, desde la selección del tema y la comunidad de estudio, hasta el trabajo de campo, la transcripción y análisis de la información recopilada. Asimismo, se resalta la importancia de la reflexión constante y la adaptación a los acontecimientos emergentes durante el proceso de investigación.

En las orientaciones para el método de la investigación etnográfica, se destaca la importancia de la flexibilidad, la adaptación a los acontecimientos emergentes durante el proceso de investigación, y la combinación de diferentes técnicas de recopilación de información, como la observación, entrevistas, análisis de documentos, correspondencia escrita, notas reflexivas y fotografías, para comprender las trayectorias textuales y las condiciones materiales para estructurar textos e informes.

Serra (2004) destacan la importancia de establecer objetivos claros, técnicas habituales de los trabajos etnográficos, acceder al campo de estudio, seleccionar a los participantes, y realizar un análisis detallado de la información recopilada para obtener una información final relevante.

La ruta metodológica en la etnografía desde la perspectiva de Malinowski (Martínez Miguelez, 2005) consiste en: (a) Preparación teórica del investigador; (b) condiciones de trabajo; (c) Métodos precisos para recoger, manejar y establecer pruebas de estudio; (d) Brindar un esquema descriptivo del grupo humano en estudio.

Axpe (2003) planteó: (a) Meta de estudio; (b) Elección del diseño; (c) Acceso al campo; (d) Definir roles; (e) Definir informantes; (f) Establecer procedimientos; (g) Extraer información; (h) Llegar a diversas conclusiones.

El método etnográfico implica pasos esenciales para investigar eficazmente. Según Axpe (2003), basándose en la propuesta de García Jiménez (1994),

estableció diez pasos esenciales que de manera secuencial permite realizar el estudio, el mismo que inicia con la elección del propósito del estudio hasta redactar el informe final (ver figura 2).

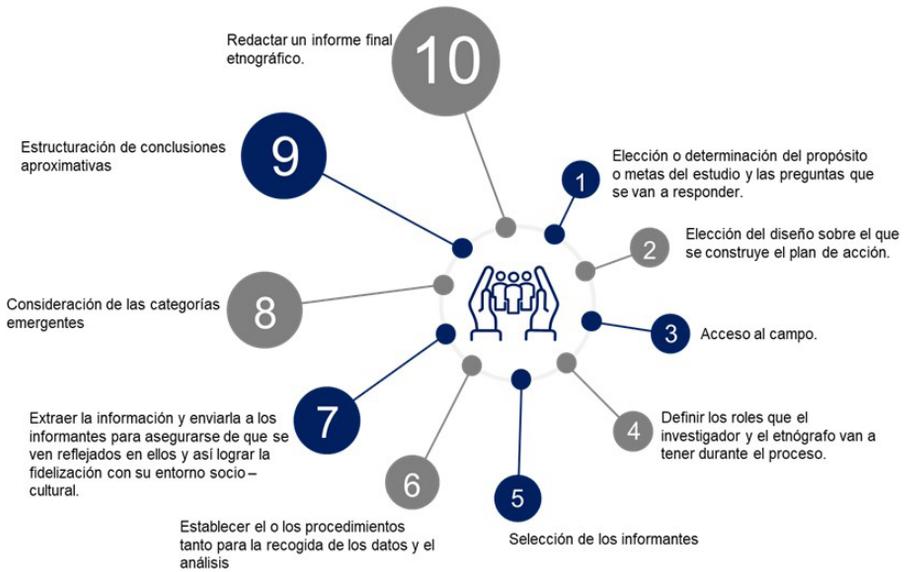


Figura 2 Diez pasos para realizar un estudio etnográfico

Adaptado de García Jiménez (1994) y Cotán (2020)

Ejemplo de planificación de una investigación etnográfica

Tabla 3 Inclusión laboral de la mujer afroperuana en una entidad pública. Ruta metodológica innovadora

No.	Fases	Experiencia
1	Selección de la categoría y grupo social a investigar.	Inclusión laboral. Condición de la mujer afroperuana.
2	Información y formación del investigador (involucrado con el entorno a estudiar).	Investigador metodólogo, oriundo de la ciudad de Ica, con familiares descendientes de afroperuanos, con muchos contactos para investigar el tema a sustentar.
3	Clarificación de los objetivos.	Analizar la situación Inclusión laboral de la mujer afroperuana en una entidad pública de Ica.
4	Selección y diseño de las técnicas e instrumentos de recogida de información.	Diseño: Principal: Etnográfico. Complementarios: Fenomenológico, estudio de casos. Técnicas: Entrevistas, análisis documental. Instrumento; Guía de entrevista, registro documental. Otros. Focus group, video entrevistas, conferencias, narrativas.

5	Contacto y selección de la unidad de análisis.	Seleccionar a los participantes involucrados directamente con el problema: <ul style="list-style-type: none"> • Mujeres trabajadoras afroperuanas. • Gerente de recursos humanos. • Jefe de gestión del talento humano. • Ciudadano que acude comúnmente a la entidad pública.
6	Trabajo de campo.	Ica, ciudad capital de Ica, Municipalidad, área de recursos humanos.
7	Recolección de información.	A través de entrevistas y video entrevistas, programadas en un tiempo determinado y en un lugar donde el entrevistado esté tranquilo y dispuesto al diálogo.
8	Análisis de la información recogida.	Se analiza la información con el Atlas Ti 21. Se triangula: Los instrumentos y los datos o información recogida.
9	Elaboración de las conclusiones aproximativas.	Luego de obtener información de las entrevistas se triangula con la información teórica-conceptual para consolidar las conclusiones aproximativas. También se tienen en consideración las categorías emergentes, en este caso las emergentes fueron: Equidad de género y discriminación.
10	Presentación de un informe final.	Se consolida todo el proceso de investigación en un artículo científico bien estructurado, para una posible publicación en revistas de alto impacto.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para las investigaciones etnográficas se debe considerar los principios éticos como:

- Consentimiento informado.
- Protección de la persona y de los grupos socioculturales diversos.
- Responsabilidad y veracidad del investigador.
- Justicia y bien común (Usil, 2021).

LIMITACIONES

La tendencia etnográfica se centra más en técnicas de observación y descuida otros métodos de campo. Además, se menciona que la evaluación de los estudios cualitativos presta mayor atención a aspectos como los mecanismos de muestreo, el número de participantes, la duración de la entrevista y detalles técnicos de la organización de los datos. Asimismo, se señala que la incorporación de métodos no convencionales ha sido objeto de críticas y que la evaluación de los resultados de la investigación cualitativa se ha basado en razonamiento cuantitativo. Se destaca la necesidad de un mejor equilibrio entre los métodos clásicos y los métodos pocos convencionales para lograr una mayor consolidación de información y evitar cuestionamientos de las prácticas de campo y de la investigación de manera integral (Ayala & Koch, 2019).

A pesar de su flexibilidad y enfoque circular, la falta de una secuencia lineal en el método de la investigación etnográfica puede plantear desafíos en términos de planificación y ejecución. La constante interacción con los participantes durante la recopilación, análisis e interpretación de la información puede dificultar la clarificación de las etapas en las investigaciones etnográficas, lo que puede generar incertidumbre en el proceso. Se caracteriza este método, por la recopilación y análisis de datos empíricos extraídos de contextos de estudio, en lugar de ser producidos bajo condiciones experimentales creadas por los investigadores. Implica una participación sostenida de los investigadores en un sitio específico, la recolección de datos de una variedad de fuentes, y el uso de observación y/o conversaciones informales como herramientas clave.

Además, la falta de un patrón establecido para el desarrollo de la investigación etnográfica puede dificultar la estandarización y replicabilidad de los resultados. La necesidad de adaptarse a los acontecimientos emergentes durante el proceso de investigación puede generar desafíos en la planificación y ejecución de la investigación. Finalmente, la neutralidad del investigador y la objetividad en la recopilación de datos pueden ser desafiantes, ya que el investigador debe evitar influir en las respuestas de los participantes y conducir la investigación de manera imparcial.

CONCLUSIONES

La etnografía como modalidad de las ciencias sociales, centrada en el estudio de las sociedades grupos sociales; se caracteriza por su enfoque holístico, su naturaleza inductiva, su énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad social, y su capacidad para describir las relaciones humanas y su contexto cultural. Estas características han sido destacadas por autores como Geertz, Hammersley, Atkinson, Axpe, Sandín, Del Rincón, Spradley, Boyle, Reeves, Serra, García Jiménez, y Goetz y LeCompte, entre otros. Mediante la participación prolongada y la recopilación de múltiples fuentes de datos, la etnografía permite una comprensión más profunda y holística de la escritura académica en su contexto sociohistórico.

Es importante resaltar que el método etnográfico presenta desafíos en términos de planificación, estandarización, adaptabilidad y neutralidad del investigador. Desde el campo educativo, la etnografía estudia contextos escolares con características particulares. Desde la sociología, el método etnográfico describe, analiza e interpreta el desenvolvimiento y las manifestaciones cotidianas de un grupo social, cultura, pueblo, sociedad o país. En conclusión, estudia los fenómenos sociales, con el afán no solo de una constante interrelación en el proceso de la recogida de datos, sino también estableciendo pasos y fases predeterminadas en su diseño. Esto permitirá no solo determinar revisiones literarias y acciones descriptivas del contexto de estudio, sino además orientar de manera sistemática el desarrollo de las investigaciones etnográficas.

REFERENCIAS

- Abu-Lughod, L. (1991). *Writing Women's Worlds: Bedouin Stories*. University of California Press.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Sage.
- Ayala, R. y T. Koch (2019). The image of ethnography-Making sense of the social through images: A structured method. *International Journal of Qualitative Methods*, 18.
- Axpe, A. (2003). *Etnografía y educación*. Ediciones Morata.
- Barrio, C. (1995). La etnografía como método de investigación educativa. *Revista de Educación*, 306(1), 163-180.
- Birgin, J., Eisner, L., & Lillis, T. (2023). La etnografía como método, metodología y teorización profunda. Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre escritura académica. *Cuadernos del Sur-Letras*, 54(2024), 17-53.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*, Bristol, Multilingual Matters.
- Boas, F. (1940). *Race, Language, and Culture*. University of Chicago Press.
- Clifford, J. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Del Rincón, M. (2000). Investigación etnográfica. Ediciones Morata.
- Frey, L.; C. Botan, C. y Kreps, G. (2000). *Investigating communication. An introduction to research methods*. Needham Heights: Allyn y Bacon.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2005). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Le Compte, M. D. y J. P. Goetz, (1982). Problems of reliability and validity of ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lillis, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos del Sur-Letras*, 54, 17-53.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge.
- Marcus, G. E. & Fischer, M. M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. University of Chicago Press
- Maturana, G. A. y Giza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. William Morrow & Company.
- Martínez Miguélez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. *Etnografía miguelélez*, 16, 1-3.

- Olmos, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la Etnografía Escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la Escuela*, 89, 1-16.
- Palerm, Á. (1997). *Introducción a la teoría etnológica*. Universidad Iberoamericana.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67344>
- Suárez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 33, 21.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Usil. (2021). *Código de ética para la investigación*. Usil.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

FENOMENOGRFÍA

Omar Bellido-Valdiviezo

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La fenomenografía, como abordaje cualitativo, ocupa un lugar destacado en la investigación educacional y social por su enfoque único en la comprensión de las experiencias intersubjetivas humanas. Este enfoque, originalmente desarrollado por investigadores educativos en Suecia a finales de los años 70 (Marton *et al.*, 1997; Säljö, 1997; Seel & Orgill, 2012), ha ampliado su aplicación más allá del ámbito educativo, llegando a influir en áreas como la tecnología, la ingeniería, las matemáticas, y más recientemente, en la educación científica (Ashworth & Lucas, 2000; Bowden & Green, 2005). Este enfoque metodológico se fundamenta en la premisa ontológica que las realidades objetivas vividas y las experiencias concebidas varían significativamente entre individuos, ofreciendo una fuente de comprensión y aprendizaje a partir de estas variaciones (Han & Ellis, 2019).

Además, este enfoque permite explorar cómo los estudiantes comprenden conceptos científicos y desarrollan su conocimiento en diversas áreas interdisciplinarias, esto a su vez se traduce en el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras y efectivas que fomenten una comprensión profunda y holística de conceptos complejos. La fenomenografía se destaca por su capacidad para identificar las variaciones en las concepciones y enfoques de aprendizaje de los sujetos de estudio, permitiendo a los investigadores o educadores implementar estrategias dirigidas a transformar concepciones fragmentadas o superficiales en entendimientos más coherentes y profundos, mejorando así la calidad del aprendizaje (Han & Ellis, 2019).

Objetivo. El propósito de adoptar un método fenomenográfico se centra en descubrir, identificar y describir la diversidad en cómo las personas experimentan, perciben y comprenden un fenómeno u objeto de estudio. Esto implica cartografiar el fenómeno para entender las diferencias cualitativas en las maneras y modos en que las vivencias de las personas respecto a los fenómenos están sujetas a variaciones. Busca capturar la esencia de las variaciones en la percepción y comprensión para desarrollar un entendimiento más rico y matizado de los fenómenos estudiados (Marton, 1981).

Ventajas. El enfoque fenomenográfico destaca por su capacidad para desentramar la complejidad de los fenómenos a nivel individual como

organizacional. A nivel individual enriquece la comprensión de las experiencias humanas, las concepciones de las prácticas pedagógicas que subyacen la enseñanza, mejora los diseños curriculares y promueve el desarrollo profesional. Además, permite generar estrategias educativas que atienden a la diversidad de concepciones y experiencias estudiantiles, fomentando aprendizajes más significativos y personalizados.

A nivel organizacional, facilita una comprensión profunda del clima y la cultura organizacional, permitiendo la creación de estrategias educativas y de gestión que respondan efectivamente a las variadas necesidades y percepciones de sus miembros, promoviendo un ambiente inclusivo y productivo.

En tal sentido, asumir una mirada fenomenográfica no solo mejora nuestra comprensión de las experiencias en cualquier área disciplinar, sino también promueve el desarrollo de intervenciones pedagógicas y prácticas basadas en la comprensión profunda de las perspectivas de los participantes, contribuyendo así a la mejora de estrategias educativas y de intervención pedagógica (Marton *et al.*, 1997; Bowden & Green, 2005).

MARCO TEÓRICO

La etimología del término “fenomenografía” se deriva de dos raíces griegas: *phainómenon* y *graphia*. *Phainómenon* se traduce como “fenómeno”, en el contexto filosófico consiste en algo que se manifiesta o se percibe, especialmente a través de la experiencia. Por otro lado, *graphia* significa “descripción” o “escritura”. Por lo tanto, “fenomenografía” significa la descripción o escritura de fenómenos (Casasola, 2022).

La fenomenografía, como enfoque de investigación cualitativa, destaca por su dedicación a comprender las variadas maneras en que las personas experimentan, perciben y comprenden los fenómenos. Este enfoque se sustenta en una visión no dualista de la realidad, rechazando la separación entre el mundo interno del pensamiento y el mundo externo, y se centra en cómo estos mundos están relacionados a través de la conciencia del individuo sobre el mundo (Säljö, 1997). La fenomenografía considera que las concepciones que tienen los individuos sobre un fenómeno se construyen a través de sus interacciones y experiencias continuas con su entorno, lo que sugiere que estas concepciones son dinámicas y sensibles al contexto (Pherali, 2011; Lamb *et al.*, 2014).

Además, el enfoque fenomenográfico aborda la epistemología desde una perspectiva constitucionalista del conocimiento, donde se enfoca en el contenido de las descripciones reveladas por los individuos sobre cómo experimentan los fenómenos (Prosser & Trigwell, 1999 como se cita en Hernández *et al.*, 2012). Esta epistemología se basa en la idea de que el conocimiento no existe independientemente de un conocedor y que la conciencia del individuo siempre está dirigida hacia algo, lo que implica una intencionalidad en la conciencia

(Marton *et al.*, 1997). La investigación fenomenográfica, por tanto, se interesa en describir la experiencia colectiva humana de los fenómenos de manera holística, aunque el mismo fenómeno pueda ser entendido de manera diferente por diferentes individuos y en diferentes circunstancias (Åkerlind, 2012).

En las Ciencias de la Educación, la fenomenografía es un enfoque fundamental para abordar desafíos educativos relacionados con la mejora del desarrollo de conceptos científicos en los estudiantes y desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras. Este método permite identificar variaciones en las concepciones y enfoques de aprendizaje, y percepciones sobre la calidad de la enseñanza y el ambiente de aprendizaje, acciones trascendentales para el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas que mejoren los resultados de aprendizaje en ciencias (Han & Ellis, 2019).

Para entender qué impulsa a la fenomenografía, consideremos un experimento mental. Imagina tres estudiantes enfrentando el mismo problema en un examen y experimentando la misma situación de manera idéntica en todos los aspectos. ¿Entenderán el problema de la misma manera? ¿Tienen la misma motivación para resolverlo?, ¿Cómo influye la experiencia individual en la forma en que las personas abordan problemas y situaciones?, ¿Cómo perciben los estudiantes sus habilidades para resolver el problema de manera similar? Entonces ¿Es posible imaginar que uno de los estudiantes tiene éxito con el problema mientras que los otros fallan, a pesar de experimentar la situación de manera idéntica? Es difícil. No es factible inferir que uno de los estudiantes que tienen éxito en un problema lo hayan entendido de la misma manera, pero sí se puede concluir que los tres estudiantes que abordan un problema de manera diferente lo han experimentado desde otra perspectiva (Marton *et al.*, 1997). Es decir, este tipo de argumento explicativo cómo las personas abordan problemas y situaciones, permite comprender cómo experimentan esos problemas y situaciones.

Con este fin, los investigadores pidieron a los estudiantes, en sesiones individuales, que leyeran un extracto de un libro; después de leer el extracto, se entrevistó a los estudiantes y se les solicitó que describieran su experiencia de lectura y el contenido abordado. Los resultados del estudio demuestran diferentes concepciones sobre la comprensión del texto. La forma en que los estudiantes experimentaron la situación, desde una perspectiva diferente y limitada, se asoció con los dos niveles de aprendizaje, uno vinculado a la superficie y el otro asociado con el aprendizaje profundo (Pherali, 2011), que se denominaron perspectiva de primer orden (superficial) y perspectiva de segundo orden (profundo). Sin embargo, en el nivel más profundo, el aprendizaje se describe como un resultado del placer de participar en el proceso, combinado con la autodirección y la autonomía en la situación de aprendizaje (Han & Ellis, 2019).

A continuación, se muestra la síntesis del experimento descrito por Marton *et al.* (1997) en su estudio sobre diferencias cualitativas en el aprendizaje:

Tabla 1 Diferencias cualitativas en el aprendizaje: resultado y proceso

Grupo de Estudiantes	Tarea de Lectura	Preguntas sobre el Contenido	Preguntas sobre el Proceso de Lectura	Niveles de Procesamiento Identificados	Niveles de Resultados Identificados
Grupo 1	Pasajes de prosa	Sobre el significado del pasaje	Cómo se abordó la lectura del pasaje	Superficial, Profundo	A, B, C, D
Grupo 2	Artículo de periódico	Resumen del artículo	Estrategias de lectura utilizadas	Superficial, Profundo	A, B, C, D

Nota: Diferencias en el aprendizaje (Marton *et al.*, 1997).

Tofel *et al.* (2018) explican que la forma en que las personas experimentan una situación es limitada porque comparten sus visiones del mundo entre sí. Por lo tanto, desde esta perspectiva, surge el método de ontología relacional o no dualista y epistemología interpretativa, que destaca por la experiencia como punto de partida, en lugar del mundo como tal (Marton, 1981).

En 1979, Ferrence Marton acuñó el término fenomenografía, que significa apariencia y descripción (Cousin, 2009; Pherali, 2011), que varios años después se convirtió en lo que se conoce como teoría de la variación (Åkerlind, 2012; Pherali, 2011). La fenomenografía implica describir las cosas tal como aparecen a los sujetos, debido a que es percibido por los sentidos y es representado o escrito; en otras palabras, la descripción de una experiencia es factible de ser compleja y completamente explícita, pero existe porque es percibida por quienes tienen la experiencia (Marton, 1981; Sandberg, 2000; Wood, 2000 como se cita en Seel & Orgill, 2012; Kumari, 2014; Tofel *et al.*, 2018).

Este constructo epistemológico y metodológico de la fenomenografía se emplea para describir un enfoque de investigación cualitativa que tiene una mirada en la descripción sistemática de las diversas maneras donde las personas experimentan, perciben y comprenden un fenómeno particular. En este sentido, la fenomenografía identifica, analiza y explica las diferentes concepciones que existen sobre un fenómeno, con el objetivo de entender la diversidad de experiencias y perspectivas.

CONCEPTUALIZACIÓN

La fenomenografía se centra en las distintas maneras en que las personas comprenden y experimentan fenómenos (Marton *et al.*, 1997). Este método de investigación cualitativa se diferencia por su interés en describir las variaciones en la percepción y comprensión de los individuos sobre un objeto de estudio o tema. Busca categorizar estas experiencias en descripciones cualitativamente distintas, conocidas como categorías de descripción. Svensson (1997) destaca que la fenomenografía es un método de investigación que busca desvelar cómo los fenómenos son vistos, sentidos y percibidos, basado en el contexto en

el que ocurren. En tal sentido, asume que el conocimiento es una cuestión de “significado” vinculado a un contexto social y cultural.

Para ello, emplea el proceso de “Reduccionismo categorial”, que es una técnica utilizada en la investigación cualitativa, especialmente en fenomenografía, para agrupar las descripciones detalladas de experiencias individuales en un número limitado de categorías representativas. Este enfoque permite a los investigadores identificar y describir las variaciones fundamentales en cómo los participantes perciben o comprenden un fenómeno específico. Al hacerlo, el reduccionismo categorial facilita la comprensión de las diferencias esenciales en las experiencias y concepciones, proporcionando así una base para teorizar sobre la naturaleza del fenómeno estudiado.

El reduccionismo categorial en el método fenomenográfico consiste en agrupar las variadas experiencias y percepciones de los participantes en un número manejable de categorías descriptivas (Murillo *et al.*, 2022). Este proceso no busca simplificar o minimizar la complejidad de las experiencias, sino desentramar y configurar las formas a través de las cuales los fenómenos son experimentados y comprendidos. La fenomenografía, entonces, utiliza este enfoque para identificar las diferencias fundamentales en la comprensión, permitiendo una interpretación más profunda de cómo se conceptualizan los fenómenos.

Tabla 2 Caracterización del método fenomenográfico

Elementos	Significados	Autores
Caracterización de la Fenomenografía		
¿Qué?	Describir cualitativamente diferentes formas de experimentar un único fenómeno.	Pherali (2011); Light & Calkins (2015)
¿Por qué?	Identificar diferentes maneras en las que las personas comprenden la experiencia de un fenómeno particular.	Cousin (2009); Tofel <i>et al.</i> (2018); Han & Ellis (2019).
Objetivo	Describir, analizar y entender las experiencias de los sujetos.	Marton (1981)
Unidad de Investigación	Experiencia.	Sandberg (2000) como se cita en Kumari (2014); Light & Calkins (2015)
¿Dónde?	Entorno de enseñanza-aprendizaje.	Marton (1981); Cousin (2009); Zhang <i>et al.</i> (2009); Pherali (2011); Yıldız <i>et al.</i> (2012); Bowden & Green (2005); Light & Calkins (2015)
¿Quién?	Agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Seel & Orgill (2012)
¿Cómo?	A través de una variedad de experiencias y una categorización jerárquica, basada en un patrón determinado entre concepciones.	Yıldız <i>et al.</i> (2012); Light & Calkins (2015); Cherman & Rocha-Pinto (2016); Rocha-Pinto <i>et al.</i> (2019)

Nota: Tomado de Barbosa *et al.* (2022).

Estudios recientes con métodos fenomenográficos

En el transcurso de 2020, el ámbito educativo ha experimentado una creciente demanda de los estudios fenomenográficos en torno a la mejora y comprensión de las

prácticas educativas y de desarrollo profesional. Wagner & du Toit (2020) destacan el aprendizaje experiencial en la educación superior, evaluando su efectividad y cómo se percibe entre los estudiantes. De manera complementaria, estudios como Nordesjö (2020) se centra en los gerentes de trabajo social y cómo manejan los riesgos y responsabilidades en sus prácticas, explorando las percepciones y experiencias en el manejo de riesgos.

Mientras que Shah *et al.* (2020) exploran la adopción de las TIC para transformar prácticas pedagógicas en la educación superior, evaluando las percepciones de los docentes y estudiantes sobre el uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Además, la contribución Hakvoort *et al.* (2020) destacan los hallazgos de las percepciones de académicos sobre la resolución de conflictos, destacando diferentes enfoques y experiencias en la enseñanza.

A partir de 2021, la investigación fenomenográfica continuó expandiéndose con estudios significativos como los de Valk & Kratoviš (2021) que identifican las principales formas de colaboración en la seguridad interna a través de un análisis fenomenográfico, mostrando cómo los diferentes actores perciben y participan en procesos colaborativos. Por su parte, Pinzón-Ulloa *et al.* (2021) exploran la coenseñanza en la educación superior, basándose en experiencias de docentes, para identificar prácticas efectivas y desafíos en la implementación de esta modalidad educativa.

Estas investigaciones, junto con los aportes de Kersting *et al.* (2021) destacan las actitudes y percepciones de estudiantes hacia la física einsteiniana, señalando diferencias de género y sugiriendo estrategias para mejorar la enseñanza de conceptos relativistas en la educación científica. El análisis de Mimirinis & Ahlberg (2021) efectuaron un abordaje en el desarrollo de estudiantes de doctorado como académicos universitarios, centrándose en cómo perciben y se integran en las prácticas académicas.

En 2022 el campo de la educación experimentó una transformación significativa, evidenciada por una serie de estudios fenomenográficos que abordaron desde las adaptaciones a la enseñanza remota hasta la integración de tecnologías avanzadas en el proceso educativo. En Filipinas, Beruin (2022) destaca un estudio fenomenográfico sobre las experiencias de estudiantes durante la pandemia de COVID-19, en torno a las adaptaciones y los desafíos en la educación a distancia. Paralelamente, Nissilä *et al.* (2022) exploran el aprendizaje y desarrollo profesional continuo de los maestros, destacando la importancia de la reflexión y el compromiso con prácticas innovadoras.

Kettunen & Tynjälä (2022) argumentan que los aportes de la fenomenografía son fundamentales para comprender las transiciones de los estudiantes desde la educación hasta el mundo laboral, enfocándose en las percepciones de los estudiantes sobre esta transición, mientras que Lam (2022) discute la teoría de la variación como un marco para entender cómo los estudiantes perciben y qué aprenden de diferentes experiencias educativas, destacando la importancia de la diversidad de experiencias

de aprendizaje. Cederqvist (2022) se enfoca en el diseño de soluciones tecnológicas programadas para la educación, explorando las experiencias de los estudiantes en el desarrollo y uso de estas tecnologías en contextos educativos. Estos estudios, junto con las investigaciones de Zhao & Liu (2022) destacan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en la educación universitaria, Daniel (2022) discute las evidencias a favor de la educación basada en la indagación y cómo esta es efectiva para promover el aprendizaje profundo, a través de la exploración de las percepciones estudiantiles. Perales-Escudero *et al.* (2022) destacan una perspectiva decolonial y socioconstructivista y analizan cómo los estudiantes experimentan y comprenden la enseñanza de la escritura académica en un contexto universitario.

En el transcurso de 2023 una serie de estudios fenomenográficos emergen como contribuciones significativas al entendimiento de la educación y el desarrollo profesional, marcando pautas sobre cómo las tecnologías emergentes están siendo integradas en el proceso de aprendizaje. Taylor-Beswick (2023) profundizó en la importancia del profesionalismo digital en el trabajo social, destacando la necesidad de integrar las competencias digitales en la formación profesional.

Paralelamente, Henttonen *et al.* (2023) analizaron la naturaleza de las tesis de bachillerato, enfocándose en cómo los estudiantes experimentan el proceso de investigación y qué comprenden sobre la investigación científica. Duchi *et al.* (2023) destacan el impacto de un programa estructurado de mentoría para estudiantes de medicina, analizando cómo los mentores y los estudiantes experimentan y valoran la mentoría en su desarrollo profesional. Yau *et al.* (2023) destacan la educación en inteligencia artificial para estudiantes de K-12, explorando las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de IA y su relevancia para el futuro.

Ashwin *et al.* (2023) exploran las diversas maneras en que los estudiantes se involucran con el mundo y cómo esto afecta su aprendizaje, con un enfoque particular en la educación superior. Mühling & Große-Bölting (2023) abordan la creciente importancia del aprendizaje de máquina, investigando cómo los estudiantes de informática perciben y se acercan a esta área, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en este campo.

Finalmente, Boström *et al.* (2023) y Kettunen (2023) investigaron los desafíos y adaptaciones necesarias en la enseñanza a distancia y el aprendizaje en línea, respectivamente, destacando la necesidad de fomentar la autonomía y la colaboración en estos entornos virtuales.

En 2024 la fenomenografía se robustece en la educación y desarrollo profesional, analizando cómo las percepciones y experiencias modelan este ámbito. Damber (2024) analiza las percepciones de los estudiantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje, destacando la diversidad de estas percepciones y cómo estas influyen en sus experiencias educativas.

Åkerlind (2024) aborda el estudio del impacto de la fenomenografía en el desarrollo profesional y pedagógico, destacando cómo este enfoque enriquece las prácticas docentes y el diseño curricular. Mimirinis *et al.* (2024) abordan las desigualdades en educación superior, destacando las estrategias para una mayor equidad educativa. Rotar (2024) profundiza en la educación en línea para adultos, considerando cómo este grupo demográfico se adapta y participa en la educación a distancia con estrategias para mejorar su accesibilidad y eficacia.

En conclusión, el enfoque fenomenográfico ha experimentado un notable crecimiento y aplicación en el ámbito educativo en los últimos años, destacándose por su capacidad para comprender y mejorar las prácticas educativas, así como para analizar y desarrollar el profesionalismo en diversos campos. A través de una variedad de estudios, se ha demostrado que la fenomenografía es una herramienta para explorar las percepciones, experiencias y entendimientos de diferentes actores en el ámbito educativo. Su continuo crecimiento y aplicación prometen seguir enriqueciendo la comprensión y práctica de la educación y el desarrollo profesional en el futuro.

PROCEDIMIENTOS

La fenomenografía es un método de investigación cualitativa que busca comprender las diferentes maneras en que las personas experimentan y perciben un fenómeno particular. Según Marton *et al.* (1997), Säljö (1997), Ashworth y Lucas (2000), Seel y Orgill (2012) y Casasola (2022), el proceso fenomenográfico incluye la formulación del problema de investigación, la selección de participantes con diversas experiencias, la recolección de datos mediante entrevistas en profundidad, y el análisis de estos datos para identificar categorías de descripción.

Tabla 3 Rutas metodológicas de estudios fenomenográficos de autores más representativos

Estudio	Procedimientos, pasos o ruta metodológica del estudio fenomenográfico
Marton <i>et al.</i> (1997)	<p>1. Formulación del problema de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identificación del fenómeno: El primer paso es identificar el fenómeno de interés que se desea estudiar, el cual debe ser algo que las personas puedan experimentar de diversas maneras. •Definición del objetivo: Se establece el objetivo de la investigación, que generalmente es describir las diferentes maneras en que las personas experimentan un fenómeno particular. <p>2. Selección de participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> •Diversidad de experiencias: Se selecciona una muestra de participantes que puedan proporcionar una variedad de experiencias con respecto al fenómeno. La diversidad es crucial para capturar la gama completa de maneras en que se percibe el fenómeno. •Número de participantes: No hay un número fijo de participantes, pero es importante tener suficientes para alcanzar la saturación de datos, donde no se encuentran nuevas categorías de descripción. <p>3. Recolección de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas en profundidad: La técnica más común es realizar entrevistas en profundidad semiestructuradas. Las preguntas deben ser abiertas y permitir que los participantes describan sus experiencias de manera detallada. •Grabación y transcripción: Las entrevistas suelen ser grabadas y transcritas textualmente para facilitar el análisis posterior. <p>4. Análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identificación de categorías de descripción: Los datos se analizan para identificar las diferentes formas en que los participantes experimentan el fenómeno. Esto implica la identificación de “categorías de descripción”. •Comparación y contraste: Se comparan las descripciones de los participantes para identificar similitudes y diferencias. Esto ayuda a desarrollar un conjunto de categorías que representan la variabilidad en las experiencias. •Estructura jerárquica: Las categorías de descripción se organizan en una estructura jerárquica que muestra las relaciones entre ellas. Las categorías más complejas pueden incluir y subsumir a las más simples.
	<p>5. Interpretación y presentación de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> •Descripciones detalladas: Se proporcionan descripciones detalladas de cada categoría, ilustrando con citas de los participantes para dar cuenta de sus diferentes experiencias. •Diagramas y modelos: Se utilizan diagramas y modelos para representar visualmente las relaciones entre las categorías de descripción. •Discusión de implicaciones: Se discuten las implicaciones de los hallazgos para la teoría y la práctica en el campo de estudio. <p>Ejemplo de implementación en las Ciencias Sociales</p> <p>En el campo de la educación, por ejemplo, la fenomenografía se utiliza para explorar cómo los estudiantes de diferentes orígenes perciben y experimentan el aprendizaje en línea. Los investigadores efectúan entrevistas en profundidad con estudiantes de diversas disciplinas y niveles educativos para captar la variedad de experiencias. A partir del análisis de estas entrevistas, se identifican y describen las distintas formas en que los estudiantes entienden y experimentan el aprendizaje en línea, desde aquellos que lo encuentran flexible y conveniente hasta aquellos que lo ven como desafiante y desconectado.</p>

<p>Säljö (1997); Seel y Orgill (2012)</p>	<p>1. Formulación del Problema de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identificación del fenómeno: El primer paso es seleccionar el fenómeno de interés, asegurándose de que sea un fenómeno que las personas puedan experimentar y conceptualizar de diferentes maneras. •Establecimiento del objetivo: Definir claramente el objetivo del estudio, que generalmente es explorar las diferentes formas en que las personas perciben o experimentan el fenómeno. <p>2. Selección de participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> •Diversidad de experiencias: Elegir una muestra de participantes que pueda proporcionar una amplia gama de experiencias con respecto al fenómeno estudiado. La diversidad de los participantes es clave para capturar la variabilidad en las experiencias. •Tamaño de la muestra: No hay un número fijo de participantes, pero la muestra debe ser lo suficientemente grande para lograr la saturación de datos. <p>3. Recolección de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas en profundidad: Las entrevistas semiestructuradas en profundidad son la técnica más común. Las preguntas deben ser abiertas para permitir que los participantes describan sus experiencias detalladamente. •Observación y grupos focales: Otras técnicas como la observación participante y los grupos focales pueden complementar las entrevistas para enriquecer la comprensión del fenómeno. •Grabación y transcripción: Las entrevistas y otras formas de recolección de datos se graban y transcriben para un análisis detallado. <p>4. Análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lectura reiterativa: Los datos transcritos se revisan repetidamente para familiarizarse con el contenido y comenzar a identificar patrones y temas emergentes. •Identificación de categorías de descripción: Los investigadores identifican diferentes maneras en que los participantes experimentan y comprenden el fenómeno, creando “categorías de descripción”. •Comparación y contraste: Las respuestas de los participantes se comparan para identificar similitudes y diferencias, lo que ayuda a refinar las categorías. •Relaciones jerárquicas: Las categorías de descripción se organizan en una estructura jerárquica que muestra las relaciones entre las diferentes maneras de experimentar el fenómeno. Las categorías más inclusivas pueden subsumir a las más específicas. <p>5. Interpretación y presentación de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> •Descripciones detalladas: Se proporciona una descripción detallada de cada categoría de descripción, utilizando citas textuales de los participantes para ilustrar cada una. •Diagramas conceptuales: Se pueden utilizar diagramas y modelos visuales para representar las relaciones entre las categorías de descripción. •Discusión de implicaciones: Los resultados se discuten en términos de sus implicaciones teóricas y prácticas, contribuyendo a una mejor comprensión del fenómeno y potencialmente informando políticas y prácticas en el campo de estudio.
	<p>Ejemplo de implementación en Ciencias Sociales</p> <p>En un estudio sobre cómo los docentes perciben la inclusión educativa, los investigadores podrían entrevistar a maestros de diversas escuelas y niveles educativos. A partir de las entrevistas, se identifican diferentes categorías de descripción, como “inclusión como diversidad cultural”, “inclusión como reto administrativo” e “inclusión como beneficio pedagógico”. Estas categorías se organizarían jerárquicamente para mostrar las relaciones entre las diferentes percepciones y se utilizarían para desarrollar estrategias de formación docente más efectivas.</p>

<p>Ashworth y Lucas (2000)</p>	<p>1. Formulación del problema de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identificación del fenómeno: El primer paso es seleccionar el fenómeno de interés, asegurándose de que sea un fenómeno que las personas puedan experimentar y conceptualizar de diferentes maneras. •Establecimiento del objetivo: Definir claramente el objetivo del estudio, que generalmente es explorar las diferentes formas en que las personas perciben o experimentan el fenómeno.
	<p>2. Selección de participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> •Diversidad de experiencias: Elegir una muestra de participantes que pueda proporcionar una amplia gama de experiencias con respecto al fenómeno estudiado. La diversidad de los participantes es clave para capturar la variabilidad en las experiencias. •Tamaño de la muestra: No hay un número fijo de participantes, pero la muestra debe ser lo suficientemente grande para lograr la saturación de datos.
	<p>3. Recolección de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Entrevistas en profundidad: Las entrevistas semiestructuradas en profundidad son la técnica más común. Las preguntas deben ser abiertas para permitir que los participantes describan sus experiencias detalladamente. •Observación y grupos focales: Otras técnicas como la observación participante y los grupos focales pueden complementar las entrevistas para enriquecer la comprensión del fenómeno. •Grabación y transcripción: Las entrevistas y otras formas de recolección de datos se graban y transcriben para un análisis detallado.
	<p>4. Análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lectura reiterativa: Los datos transcritos se revisan repetidamente para familiarizarse con el contenido y comenzar a identificar patrones y temas emergentes. •Identificación de categorías de descripción: Los investigadores identifican diferentes maneras en que los participantes experimentan y comprenden el fenómeno, creando “categorías de descripción”. •Comparación y contraste: Las respuestas de los participantes se comparan para identificar similitudes y diferencias, lo que ayuda a refinar las categorías. •Relaciones jerárquicas: Las categorías de descripción se organizan en una estructura jerárquica que muestra las relaciones entre las diferentes maneras de experimentar el fenómeno. Las categorías más inclusivas pueden subsumir a las más específicas.
	<p>5. Interpretación y presentación de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> •Descripciones detalladas: Se proporciona una descripción detallada de cada categoría de descripción, utilizando citas textuales de los participantes para ilustrar cada una. •Diagramas conceptuales: Se pueden utilizar diagramas y modelos visuales para representar las relaciones entre las categorías de descripción. •Discusión de implicaciones: Los resultados se discuten en términos de sus implicaciones teóricas y prácticas, contribuyendo a una mejor comprensión del fenómeno y potencialmente informando políticas y prácticas en el campo de estudio.
	<p>Ejemplo de implementación en Ciencias Sociales</p> <p>En un estudio sobre cómo los docentes perciben la inclusión educativa, los investigadores entrevistan a maestros de diversas escuelas y niveles educativos. A partir de las entrevistas, se identifican diferentes categorías de descripción, como “inclusión como diversidad cultural”, “inclusión como reto administrativo” e “inclusión como beneficio pedagógico”. Estas categorías se organizarían jerárquicamente para mostrar las relaciones entre las diferentes percepciones y se utilizarían para desarrollar estrategias de formación docente más efectivas.</p>

Casasola (2022)	<p>1. Clasificación y agrupación temática</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contar con el registro de datos. •Los temas emergen de los datos. •Se clasifican los temas. •Se analiza el contenido y se agrupan los temas. <p>2. Análisis e interpretación de contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> •Análisis riguroso; conocer a profundidad las cualidades del fenómeno •Interpretación: Se toma en cuenta el contenido y contexto donde emergen los datos, las particularidades o características de los participantes. <p>3. Definición y elaboración de conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> •La conceptualización emerge de los datos. •La recurrencia de temas permite generalizar un concepto. •Definir el significado de cada concepto según la información de los datos. <p>4. Formulación de un modo conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reunir e interpretar todos los conceptos elaborados en su conjunto. •Representar un modelo que abraque todos los aspectos abordados. •Explicar el fenómeno social con mucha precisión. <p>El modelo conceptual tiene que permitir: comprender, explicar, predecir, aplicar el tema en su totalidad.</p>
Murillo <i>et al.</i> (2022)	<p>1. Identificación del fenómeno de interés en el ámbito de las Ciencias Sociales.</p> <p>2. Recolección de datos a través de entrevistas individuales u otras estrategias de recogida de información.</p> <p>3. Análisis de datos para categorizar las diferentes concepciones y percepciones identificadas en las entrevistas, clasificándolas en diferentes niveles de comprensión.</p> <p>4. Interpretación de resultados para analizar las variaciones en las formas en que las personas experimentan y comprenden el fenómeno social estudiado.</p> <p>La fenomenografía, según Murillo <i>et al.</i> (2022), se centra en comprender las diferentes formas en que las personas experimentan y comprenden un fenómeno específico en el contexto de las Ciencias Sociales. Esta metodología busca identificar las variaciones en las percepciones y comprensiones de un tema particular entre individuos, permitiendo una exploración detallada de las diversas perspectivas existentes en relación con dicho fenómeno.</p>

A continuación, de la revisión teórica de la literatura científica, basada en Marton *et al.* (1997), Ashworth & Lucas (2000), Bowden & Green (2005), (Kvale, 1996), Patton & Patton (2002), Marton & Pong (2005) y Kvale & Brinkmann (2009), la propuesta contiene cuatro (4) etapas: preparación y diseño del estudio, desarrollo de herramientas e inclusión de participante, recolección y análisis de datos, comunicación de hallazgos y aplicación práctica. Cada etapa a su vez contiene fases de estudio.

Procedimientos del método fenomenográfico

Etapas 1. Preparación y diseño del estudio

1. Planificación y contextualización. La primera fase implica definir el fenómeno de interés y preparar el diseño metodológico. Marton *et al.* (1997) destacan la importancia de comprender el fenómeno desde las experiencias de los sujetos, fundamentando la necesidad de una revisión bibliográfica profunda para contextualizar el estudio dentro del campo existente.
2. Definición y diseño metodológico. Implica desarrollar un marco teórico y metodológico robusto para capturar la meta causa de las experiencias humanas

en relación con un fenómeno estudiado. Según Ashworth & Lucas (2000), el diseño metodológico debe ser coherente con los principios fenomenográficos, permitiendo capturar la esencia de las experiencias vividas. Este método explora las diversas percepciones y comprensiones que las personas tienen de un fenómeno, establece un diseño metodológico que permite profundizar en estas variaciones de experiencia (Marton *et al.*, 1997).

Etapas 2. Desarrollo de herramientas e inclusión de Participante

3. Elaboración de instrumentos de estudio. La creación de herramientas cualitativas adecuadas se basa en la necesidad de capturar la riqueza de las experiencias individuales. Bowden & Green (2005) destacan la importancia de diseñar instrumentos que faciliten la expresión detallada de las percepciones y comprensiones del fenómeno. En este proceso, diseñan herramientas como guías de entrevista a profundidad, semiestructuradas, cuestionarios de focus group, historias de vida y biografías, que permiten obtener descripciones de las experiencias de los participantes (Kvale, 1996).
4. Selección de participantes. La elección de participantes que proporcionen una amplia gama de experiencias es fundamental para garantizar el objetivo del estudio. Según Patton & Patton (2002), el muestreo intencional permite identificar y seleccionar casos con la finalidad de obtener información que oriente en la comprensión del fenómeno estudiado.

Etapas 3. Recolección y análisis de datos

5. Recolección de datos. Kvale & Brinkmann (2009) destacan que las entrevistas semiestructuradas permiten explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes. La finalidad es registrar de manera detallada las descripciones de los participantes.
6. Identificación de variaciones. Esta fase es la más profunda porque permite identificar las variaciones en las experiencias para comprender la diversidad de percepciones sobre el fenómeno y entender cómo se relacionan entre sí. Marton (1981) introduce el concepto de análisis fenomenográfico para categorizar estas experiencias. Este proceso se centra en discernir y describir las diferentes formas en que un grupo de personas entiende o experimenta un fenómeno. La meta es capturar la esencia de cómo las percepciones varían entre individuos, desentramando así la gama de posibles experiencias relacionadas con el fenómeno estudiado. Marton (1981) sostiene que estas variaciones no son arbitrarias, sino que se organizan alrededor de ciertos patrones o categorías descriptivas que reflejan diferencias cualitativas en la forma de entender o experimentar el fenómeno.
7. Descripción y análisis. La descripción exhaustiva de las variaciones y su análisis profundiza en el entendimiento del fenómeno. Según Marton & Pong (2005), este paso es fundamental para desvelar las diferentes formas o concepciones en que se experimenta el fenómeno. El análisis fenomenográfico de estas entrevistas facilita

la identificación de categorías descriptivas que representan diferentes maneras de experimentar el fenómeno, esto a su vez enriquece la discusión sobre el significado de estas variaciones en el contexto de la educación (Ashworth & Lucas, 2000).

Etapa 4. Comunicación de hallazgos y aplicación práctica

8. Resultados. Esta fase consiste en comunicar los hallazgos de manera clara y accesible es importante para compartir el conocimiento generado. Silverman (2013) destaca la importancia de elaborar informes que presenten los resultados de forma comprensible para la audiencia objetivo. Además, la presentación de los resultados y las implicaciones derivadas del estudio no solo contribuyen a explicar el edificio del conocimiento sobre el fenómeno, también recomiendan aplicaciones prácticas basándose en las experiencias de aprendizaje identificadas (Bowden & Green, 2005).
9. Implicaciones. Discutir las implicaciones prácticas y teóricas asegura que el estudio contribuya al campo. Stake (1995) sostiene que la reflexión sobre las implicaciones amplía la relevancia del estudio más allá de sus hallazgos inmediatos. Esto implica desentrañar las capas de comprensión que configuran un fenómeno, para brindar una base sólida para mejorar la práctica educativa y el desarrollo profesional en cualquier campo.



Figura 1 Etapas y fases metodológicas

Tabla 4 Fases del método fenomenográfico

Etapa	Fases de Estudio	Objetivo Específico	Estrategia	Actividad	Indicador
Preparación y diseño del estudio	Planificación y contextualización	Definir el fenómeno de interés y preparar el diseño metodológico	Revisión bibliográfica	Seleccionar el aprendizaje en línea como fenómeno de interés. Formular preguntas de investigación.	Lista de preguntas de investigación
	Definición y Diseño Metodológico	Desarrollar un marco teórico y metodológico para el estudio.	Muestreo teórico	Desarrollar un marco teórico y metodológico para el estudio.	Esquema del diseño metodológico.
Desarrollo de herramientas e inclusión de participante	Elaboración de instrumentos de estudio.	Diseñar los instrumentos cualitativos pertinentes.	Matriz lógica y Desarrollo de instrumentos.	Crear guías de entrevista a profundidad, semiestructuradas, cuestionarios de focus group, historias de vida y biografías.	Instrumentos de recolección de datos desarrollados.
	Selección de Participantes	Elegir participantes que ofrezcan una amplia gama de experiencias relacionadas con el fenómeno.	Muestreo intencional	Utilizar un muestreo intencionado para seleccionar estudiantes de diferentes disciplinas académicas.	Lista de participantes seleccionados. Definir los criterios de participación (inclusión/exclusión).
Recolección y análisis de datos:	Recolección de Datos	Obtener descripciones detalladas de las experiencias de los participantes con el fenómeno.	Entrevistas a profundidad. Entrevistas semiestructuradas	Realizar entrevistas semiestructuradas profundizando en cómo los estudiantes experimentan el aprendizaje en línea.	Transcripciones de entrevistas u otro instrumento aplicado.
	Identificación de Variaciones	Identificar variaciones en las experiencias y percepciones de los participantes.	Análisis fenomenográfico	Aplicar análisis fenomenográfico para categorizar las descripciones de las experiencias.	Categorías de descripción de experiencias. Técnicas de “Reduccionismo categorial”, Análisis textual.
	Descripción y Análisis	Describir las distintas maneras de experimentar el fenómeno y discutir su significado.	Análisis cualitativo	Presentar las categorías de descripción emergentes y discutir cómo reflejan diferentes aspectos del aprendizaje.	Análisis temático y categorización. Síntesis de resultados y comparación con literatura existente.

Comunicación de Hallazgos y Aplicación Práctica:	Resultados	Comunicar los hallazgos del estudio.	Elaboración de informes	Redactar y presentar los resultados en un formato accesible para la audiencia objetivo.	Presentación de los resultados.
	Implicaciones	Discutir las implicaciones prácticas y teóricas basadas en los hallazgos.	Reflexión y discusión	Recomendar estrategias pedagógicas y recomendaciones para diseñadores de cursos en línea.	Sección de discusión en el informe final con fines de publicación.

Nota: La tabla muestra las fases para entender cómo aplicar un diseño fenomenográfico a un estudio cualitativo, desde la planificación inicial hasta las implicaciones prácticas o teóricas basadas en los hallazgos del estudio.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El enfoque ético en la investigación cualitativa en estudios fenomenográficos protege a los participantes y asegura la integridad del estudio. Destacan la importancia del consentimiento informado, la confidencialidad, y la necesidad de una reflexión ética continua por parte de los investigadores. Este compromiso con la ética va más allá de cumplir con protocolos formales, enfatizando el respeto por la dignidad y los derechos de los participantes. Esta perspectiva asegura que la investigación no solo sea éticamente responsable, sino que también enriquezca el conocimiento generado a través de un enfoque respetuoso y reflexivo (Israel & Hay, 2006; Guillemin & Gillam, 2004; Ellis *et al.*, 2011; Sieber & Tolich, 2012).

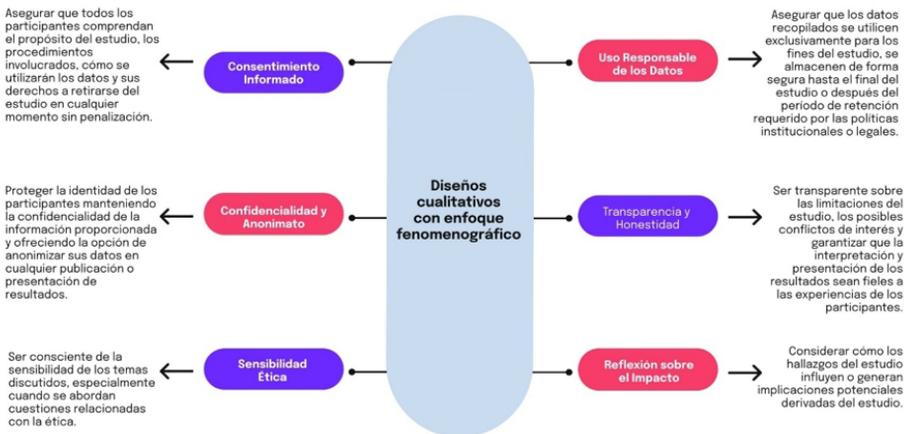


Figura 2 Políticas éticas para estudios fenomenográficos

Nota: Basado en los aportes de Guillemin & Gillam, 2004; Israel & Hay, 2006; Ellis *et al.*, 2011; Sieber & Tolich, 2012.

LIMITACIONES

Los estudios fenomenográficos, como un enfoque dentro de la investigación cualitativa, presentan varias limitaciones y desafíos que los investigadores deben tener en cuenta al diseñar y llevar a cabo su investigación. Es importante tener en consideración algunas precisiones y desafíos más comunes asociados con este diseño basados en los estudios de Ashworth & Lucas (2000); Patton & Patton, (2002) y Silverman (2013).

- **Subjetividad y sesgo interpretativo.** Uno de los desafíos más significativos en este método es la subjetividad inherente al proceso de interpretación de las experiencias de los participantes. La dependencia del investigador para categorizar y describir estas experiencias introduce sesgos interpretativos, afectando la objetividad de los resultados.
- **Generalización de los hallazgos.** Dado que la fenomenografía se centra en comprender las variaciones en cómo se experimenta un fenómeno, los hallazgos son altamente contextuales y no fácilmente generalizables a poblaciones más amplias o diferentes contextos.
- **Dificultad en la identificación de categorías.** La identificación de categorías descriptivas significativas es un proceso complejo. Requiere un análisis exhaustivo y una comprensión profunda de los datos, esto implica que si no se sigue adecuadamente la técnica del reduccionismo categorial conlleva a significados abstractos descontextualizando del objeto de estudio.
- **Recolección y análisis de datos complejos.** La fenomenografía implica entrevistas en profundidad y un análisis exhaustivo de los datos. Este proceso es intensivo en tiempo y recursos, limitando el número de participantes que se estudian de manera efectiva.
- **Formación y experiencia del investigador.** Estos estudios fenomenográficos implican que los investigadores tengan una formación sólida en este enfoque y experiencia en análisis cualitativo. La falta de experiencia afecta la calidad de la identificación de categorías y la interpretación de los datos.
- **Ética y consentimiento.** Dado que la fenomenografía explora experiencias y percepciones profundas, los investigadores deben ser especialmente minuciosos al garantizar la confidencialidad y el manejo ético de los datos sensibles.
- **Limitaciones en la representatividad:** La selección intencionada de participantes puede limitar la representatividad de los hallazgos. Si bien el objetivo no es la generalización estadística, la selección de participantes aún influye en la amplitud y profundidad de las percepciones capturadas.

CONCLUSIONES

La fenomenografía emerge como un enfoque metodológico que aporta la interpretación de la actividad sociocultural en el ámbito de las ciencias sociales, dada su capacidad única para explorar y comprender las experiencias intersubjetivas humanas. Al centrarse en la diversidad de las formas donde las personas experimentan, perciben y comprenden diversos fenómenos, este enfoque es una herramienta social para descubrir las variaciones cualitativas en las concepciones individuales. Esto, a su vez, permite el desarrollo de una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados, enriqueciendo así el conocimiento en áreas como la educación, pedagogía, psicología y otras disciplinas de las ciencias sociales.

A nivel individual, grupal u organizacional la aplicación de la fenomenografía enriquece la comprensión de las experiencias humanas y las prácticas asociadas a ella. Desde una perspectiva social, permite desentrañar la complejidad de las experiencias humanas en diferentes niveles de sus actuaciones.

Desde el punto de vista epistemológico, la fenomenografía ofrece una perspectiva de la arquitectura del conocimiento, centrada en la relación entre los mundos interno y externo a través de la conciencia del individuo. Destaca la dinámica y la sensibilidad al contexto de las concepciones humanas, esto es necesario para comprender la naturaleza dinámica de las experiencias y percepciones en las ciencias sociales.

Además, en el ámbito de las Ciencias de la Educación se destaca la capacidad de los estudios fenomenográficos para identificar y describir categorías descriptivas que representan variaciones fundamentales en la comprensión de los fenómenos. Esta característica implica abordar desafíos educativos, como mejorar el desarrollo cognitivo de los estudiantes y diseñar estrategias pedagógicas innovadoras. Al capturar la diversidad de enfoques de aprendizaje y percepciones sobre la calidad de la enseñanza, la fenomenografía brinda una base para mejorar los resultados del aprendizaje en diversas disciplinas.

En tal sentido, la fenomenografía como metodología robusta en las ciencias sociales, destaca una comprensión profunda de las experiencias y percepciones humanas. Su enfoque en la diversidad y la variación cualitativa de las concepciones brinda una perspectiva enriquecedora para investigadores y educadores, contribuyendo significativamente al avance del conocimiento y la mejora de las prácticas en campos de las ciencias humanas y ciencias sociales.

La fenomenografía se establece como un enfoque metodológico innovador en las ciencias sociales, especialmente valioso por su capacidad para investigar las formas en que las personas experimentan, perciben y comprenden fenómenos desde diversas perspectivas. Al explorar las variaciones en la manera en que los individuos conciben la realidad, la fenomenografía permite revelar las diferencias cualitativas en estas concepciones, generando un conocimiento más matizado y

profundo sobre las experiencias humanas.

Este método no se limita a describir la experiencia individual, sino que amplía su aplicación a nivel grupal y organizacional, lo que facilita un análisis más completo de las dinámicas sociales. Su énfasis en cómo las concepciones varían entre los sujetos enriquece la investigación en áreas como la pedagogía, al proporcionar un marco para mejorar las prácticas educativas basadas en la comprensión de los diferentes modos de aprendizaje y enseñanza.

En el plano epistemológico, la fenomenografía reconoce la interacción entre el sujeto y su entorno, capturando la forma en que la conciencia individual se ajusta y responde a contextos cambiantes. Esta flexibilidad resulta particularmente relevante para estudios en los que el contexto influye significativamente en las percepciones y experiencias, como la educación o la psicología.

Asimismo, la fenomenografía aporta un enfoque pragmático para diseñar intervenciones educativas más efectivas, basándose en la identificación de patrones de comprensión. Esto no solo beneficia a los estudiantes, al adaptar la enseñanza a sus diversas formas de entender, sino también a los educadores, quienes pueden refinar sus métodos pedagógicos en función de las necesidades y concepciones de sus alumnos.

En definitiva, la fenomenografía ofrece una herramienta poderosa para los investigadores que buscan una comprensión más profunda de las realidades subjetivas y las formas de interpretar el mundo. Su aplicación trasciende disciplinas, proporcionando un enfoque integral para mejorar tanto la teoría como la práctica en las ciencias humanas y sociales.

REFERENCIAS

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind, G. S. (2024). Common misunderstandings of phenomenographic research in higher education. *Higher Education Research and Development*, 43(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218804>
- Ashwin, P., Blackie, M., Pitterson, N., & Smit, R. (2023). Undergraduate students' knowledge outcomes and how these relate to their educational experiences: A longitudinal study of chemistry in two countries. *Higher Education*, 86(5), 1065-1080. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00962-1>
- Ashworth, P., & Lucas, U. (2000). Achieving Empathy and Engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/713696153>
- Barbosa Pinto, M., Tavares, F., & Viseu, M. (2022). Gender Dysphoria and Mental Health. *European Psychiatry*, 65(S1), S855-S856. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2217>

- Beruin, L. C. (2022). STEM students' conceptions of online learning during COVID-19 pandemic: A phenomenographic study. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4), 143-167. <https://doi.org/10.33902/JPR.202217716>
- Boström, L., Bostedt, G., Eriksson, V., & Stenberg, I. (2023). Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students. *Social Sciences and Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100505>
- Bowden, J. A., & Green, P. (2005). *Doing developmental phenomenography*. RMIT University Press.
- Casasola, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: Una propuesta metodológica para su abordaje. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 22.
- Cederqvist, A.-M. (2022). Designing and coding with BBC micro:bit to solve a real-world task – a challenging movement between contexts. *Education and Information Technologies*, 27(5), 5917-5951. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10865-w>
- Cherman, A., & Rocha-Pinto, S. R. (2016). Valuing of knowledge in organizations and its embedding into organizational practices and routines. *Review of Business Management*, 18(61), 416-435. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v18i61.2966>
- Cousin, G. (2009). *Researching higher education: International perspectives on theory, policy and practice*. Routledge.
- Damber, U. (2024). A local study of Swedish university students' perceptions of study strategies before and during the pandemic: A phenomenographical approach. *Social Sciences and Humanities Open*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100758>
- Daniel, S. (2022). A phenomenographic outcome space for ways of experiencing lecturing. *Higher Education Research and Development*, 41(3), 681-698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1872055>
- Duchi, L., Servant-Miklos, V., Kooij, L., & Noordegraaf-Eelens, L. (2023). The “Sweet Spot” for Reflection in Problem-oriented Education: Insights From Phenomenographic Action-research. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 11(1), 1-35. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i1.7370>
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *Conventions and Institutions from a Historical Perspective*, 36(4), 273-290.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hakvoort, I., Larsson, K., & Lundström, A. (2020). Teachers' Understandings of Emerging Conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1484800>
- Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Using Phenomenography to Tackle Key Challenges in Science Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1414. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>
- Henttonen, A., Ahlberg, K., Scheja, M., Fossum, B., & Westerbotn, M. (2023). Students' ways of experiencing writing a bachelor's thesis: A phenomenographic interview study. *Higher Education Research and Development*, 42(7), 1640-1653. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2174085>
- Hernández, F., Sánchez, J. & Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 61-77.

- Israel, M. & Hay, L. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. Sage Publications Ltd.
- Kersting, M., Schrocker, G., & Papantoniou, S. (2021). 'I loved exploring a new dimension of reality'—a case study of middle-school girls encountering Einsteinian physics in the classroom. *International Journal of Science Education*, 43(12), 2044-2064. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1950943>
- Kettunen, J. (2023). Career experts' conceptions of innovation in career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 465-480. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09509-9>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: Using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 247-262. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09483-2>
- Kumari, N. (2014). Role of HR in Designing & Implementing the Competency Models. *Journal of Business and Management Sciences*, 2(4), 83-89. <https://doi.org/10.12691/jbms-2-4-1>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed). Sage Publications.
- Lam, H. C. (2022). Revisiting variation affordance: Applying variation theory in the design of educational software. *Interactive Learning Environments*, 30(3), 527-538. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1668812>
- Lamb, R. L., Vallett, D., & Annetta, L. (2014). Development of a Short-Form Measure of Science and Technology Self-efficacy Using Rasch Analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 23(5), 641-657. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9491-y>
- Light, G., & Calkins, S. (2015). The experience of academic learning: Uneven conceptions of learning across research and teaching. *Higher Education*, 69(3), 345-359. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9779-0>
- Machado, J., & Santos Silva, J. (2019). Quantiles via moments. *Journal of Econometrics*, 213(1), 145-173. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2019.04.009>
- Marton, F. (1981). Exclamation Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(1), 177-198.
- Marton, F., Booth, S. & Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Medina, D., & Bellorín, R. (2016). Una breve reflexión epistemológica sobre la sociedad ideal aristotélica y la polis griega, según su obra política. *Provincia*, 35, 151-167.
- Mimirinis, M., & Ahlberg, K. (2021). Variation in education doctoral students' conceptions of university teaching. *British Educational Research Journal*, 47(3), 557-578. <https://doi.org/10.1002/berj.3669>
- Mimirinis, M., Ventouris, A., & Wright, E. (2024). Variation in Black students' conceptions of academic support. *British Educational Research Journal*, 50(1), 241-259. <https://doi.org/10.1002/berj.3921>

- Mühling, A., & Große-Bölting, G. (2023). Novices' conceptions of machine learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100142>
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., & Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 117-137. <https://doi.org/10.6018/riite.549541>
- Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., & Koukkari, M. (2022). It is the Shared Aims, Trust and Compassion that Allow People to Prosper: Teacher Educators' Lifelong Learning in Competence-based Education. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 965-980. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.965>
- Nordesjö, K. (2020). Instrumental, Interpersonal or Holistic: Social Work Managers' Conceptions of Safety in the Psychosocial Work Environment. *Journal of Social Service Research*, 46(6), 789-800. <https://doi.org/10.1080/01488376.2019.1658690>
- Patton, M. Q., & Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3th ed.). Sage Publications.
- Perales-Escudero, M. D., Díaz, M. R., & Lozano, E. G. S. (2022). Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas Un estudio de literacidades académicas. *Perfiles Educativos*, 44(177), 39-57. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60078>
- Pherali, T. (2011). Educational transitions in post-conflict settings: A qualitative study of students in Tajikistan. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 499-507.
- Pinzón-Ulloa, J., Arciniegas, M. T., & Flores Hinojos, I. A. (2021). Two models of coteaching from university teaching staff: Phenomenographic research. *Qualitative Report*, 26(11), 3640-3664. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4274>
- Platón (2020). República. Gredos.
- Rocha-Pinto, S. R. D., Jardim, L. S., Broman, S. L. D. S., Guimaraes, M. I. P., & Trevia, C. F. (2019). Phenomenography's contribution to organizational studies based on a practice perspective. *RAUSP Management Journal*, 54(4), 384-398. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-05-2019-0085>
- Rotar, O. (2024). What we have learned from adult students' online learning experiences to enhance online learning of other students' groups? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19006>
- Säljö, R. (1997). Talk as Data and Practice—A critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/0729436970160205>
- Seel, N. M., & Orgill, M. (2012). Phenomenography. En *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2608-2611). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_271
- Shah, U., Khan, S. H. & Reynolds, M. (2020). Insights into variation in teachers' pedagogical relationship with ICT: a phenomenographic exploration in the Pakistani higher education context. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(5), 541-555. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1810751>
- Sieber, J. & Tolich, M. (2012). *Planning Ethically Responsible Research*. SAGE Publications, Inc.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (Fourth edition). SAGE Publications Ltd.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/0729436970160204>

- Taylor-Beswick, A. M. L. (2023). Digitalizing social work education: Preparing students to engage with twenty-first century practice need. *Social Work Education*, 42(1), 44-64. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2049225>
- Tofel, C., Feldon, D. F., & Callahan, C. M. (2018). Impacts of Learning Standards and Testing on Gifted Learners in STEM Schools: A Multilevel Analytic Induction. *Roeper Review*, 40(2), 130-138. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1434714>
- Valk, A., & Kratoviš, M. (2021). We collaborate with everyone, but with some more than others: Evidence of stakeholder collaboration among internal security professional higher education institutions. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00110-6>
- Wagner, C., & du Toit, J. (2020). Developing Research Skills for the Future Workplace through Interdisciplinary Near-Peer Mentoring. *Africa Education Review*, 17(1), 181-196. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1490155>
- Wood, W. (2000). Attitude Change: Persuasion and Social Influence. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 539-570. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.539>
- Yau, K. W., Chai, C. S., Chiu, T. K. F., Meng, H., King, I., & Yam, Y. (2023). A phenomenographic approach on teacher conceptions of teaching Artificial Intelligence (AI) in K-12 schools. *Education and Information Technologies*, 28(1), 1041-1064. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11161-x>
- Yıldız, C., Çekmez, E., & Bütüner, S. Ö. (2012). Fenomenografik Araştırma Yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102.
- Zhang, J., Zhao, X., Suo, Z., & Jiang, H. (2009). A finite element method for transient analysis of concurrent large deformation and mass transport in gels. *Journal of Applied Physics*, 105(9), 093522. <https://doi.org/10.1063/1.3106628>
- Zhao, X., & Liu, X. (2022). *How do Chinese undergraduates understand critical thinking? A phenomenographic approach*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.956428>

NETNOGRAFÍA

Madeleine Lourdes Palacios-Núñez

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La globalización y la interconexión a gran escala han promovido el acelerado crecimiento en el número de comunidades virtuales conformadas por cibernautas de diferentes partes del mundo que se relacionan por un tema en común (ocio, salud, viaje, educación, entre otros). Esta interacción genera información muy valiosa para la investigación aplicable en diversos campos como el marketing, la industria, la educación, etc. De acuerdo con Tupo (2008), en estas comunidades, “sus miembros conviven y se expresan libremente sobre su cotidianidad, generando información sobre los productos y servicios que usan, compran y necesitan” (p.71). Frente a esta cantidad de información, se hace necesario contar con un método de investigación que permita determinar en los variados entornos en línea y en las diversas comunidades virtuales, lo que acontece: qué, cómo, quién, cuándo, dónde.

Es así como la netnografía aparece en escena como un método de investigación cualitativa, donde el investigador realiza un estudio de un grupo de personas que se reúnen por un interés común a través de una plataforma virtual y que conforman una comunidad en línea. La netnografía, sustentada en la observación durante un periodo de tiempo razonable, pretende entender las relaciones de interacción en este grupo. Si bien la observación se basa en el texto, la netnografía también emplea recursos en línea como “imágenes, dibujos, fotografías, archivos de sonido y presentaciones audiovisuales”(Jeacle, 2021, p. 4).

Las ventajas de este método son diversas. Por un lado, la netnografía es útil para “capturar el flujo espontáneo de comunicación virtual entre consumidores y usuarios” (Coombes y Jones, 2020, p. 93). Por lo tanto, representa una forma de abordar el estudio desde la escucha social para lograr una comprensión holística de la comunidad en línea (Casas-Romeo *et al.*, 2014). Por otro lado, en cuanto a su aplicación, el método netnográfico presenta entre sus cualidades el ser flexible, adaptable, descriptivo y, sobre todo, multimetódico. Por ello, Liccioni (2022) afirma que “la netnografía es un método con gran potencial para producir respuestas emergentes y desarrollarse constantemente a medida que se utiliza” (p. 2).

No obstante, el desconocimiento o conocimiento impreciso de la netnografía lleva a cometer errores en estudios de este tipo o a evitar denominarlas como tal en la metodología de una investigación para no incurrir en error. Este conocimiento impreciso sobre la netnografía nos lleva a pensar erróneamente que solo consiste en descargar informes de un sitio en internet, aplicar una encuesta en línea o recoger datos de una entrevista por correo electrónico (Jeacle, 2021). De acuerdo con Costello *et al.* (2017) sostiene que su uso impreciso está creando percepciones erróneas y oportunidades perdidas con respecto al desarrollo y gestión de entornos de comunicación en línea. Incluso, el autor afirma que “algunos investigadores en línea han optado por no etiquetar su trabajo como netnográfico, dado que el nivel de compromiso del investigador con sus participantes fue menor que el recomendado”(p. 5).

A pesar de estas dificultades, son cada vez más los estudios que emplean esta metodología para conocer y entender las interacciones en una comunidad en línea. Por ello, el objetivo de este capítulo es conocer los aspectos teóricos en torno a la netnografía como sus orígenes, concepto, características, y sobre todo presentar un procedimiento debidamente explicado que sirva como orientación para futuros estudios. A ello, se suma la importancia de presentar las limitaciones del método a fin de ser tomadas en cuenta por los investigadores.

MARCO TEÓRICO

Orígenes de la netnografía

El término “netnografía” fue acuñado originalmente en 1995 por el profesor de marketing estadounidense Robert Kozinets para referirse a la cada vez más creciente investigación etnográfica en el mundo virtual. Este término es un acrónimo que combina “Internet” con “etnografía” (Coombes y Jones, 2020). Cuando se hizo posible observar y registrar el comportamiento de comunidades y culturas en internet, es cuando se hizo necesario hablar de una nueva metodología de investigación cualitativa llamada “etnografía virtual” o “netnografía” (Jeacle, 2021). En Tupo (2008), el diario *elmundo.es*, en su versión digital, afirma que «la netnografía nace en los Estados Unidos como una evolución en la Red de la etnografía (...) si la etnografía estudia los grupos de cultura primitiva, la netnografía analiza el comportamiento de los grupos de cultura posmoderna”(p. 86).

Discetti y Anderson (2023) explican que, aunque la netnografía se desarrolló inicialmente dentro de una tradición etnográfica y presenta un compromiso inmersivo por parte del investigador, se distingue de sus orígenes etnográficos por aspectos como “su orientación axiológica hacia la transformación social y su atención epistemológica a las huellas y comunicaciones digitales que no son reconocidas en la sociedad”(p.61) como se observa en el cuadro comparativo de la tabla 1.

Tabla 1. Comparación entre Netnografía y Etnografía

Dimensión de investigación	Netnografía	Etnografía
Ontología	Relacionalmente híbrido (virtual y social).	Social, cultural, émico.
Epistemología	Construccionista social.	Construccionista social.
Axiología	Crítico, transformador.	Empático, descriptivo.
Razonamiento de investigación	Abductivo.	Inductivo.
Fuentes de datos	Notas reflexivas, provocadas, de archivo, mediadas tecnológicamente.	Notas de observador, registros, diarios, fotografías, videos.
Campo de investigación	Dispersos, diversos, no delimitados espacialmente.	Entorno físico, delimitado temporal y espacialmente.
Puesto de investigador	Inmersivo, autorreflexivo, de ético a émico.	Inmersivo, autorreflexivo, de ético a émico.
Ética de la investigación	Situacional y contextual.	Situacional y contextual.

Tomado de *The Value of Netnography for Research in HRD* por Discetti y Anderson (2022) en p. 61

La netnografía se desarrolló originalmente en los negocios y la gestión, específicamente, en el campo del marketing, el comportamiento del consumidor y las relaciones públicas (Discetti y Anderson, 2023).

El término “netnografía” incluye otros géneros alternativos incluyen como “Etnografía cibernética, Etnografía en Internet, Etnografía en red, Etnografía en línea, Etnografía virtual, Webetnografía, y Webnografía” (Coombes y Jones, 2020, p.4). Asimismo, se le ha descrito como “hacer etnografía en línea”, etnografía digital, ciberetnografía (Discetti y Anderson, 2023).

CONCEPTUALIZACIÓN

Pollok *et al.* (2014, citado en Costello *et al.*, 2017) perciben a la netnografía como un “monitoreo discreto y no influyente de la comunicación y la interacción de los miembros de la comunidad para obtener conocimientos prácticos sobre su comportamiento de uso”(p. 3). Del mismo modo, Costello *et al.* (2017) explican que una netnografía podría implicar “integrar activamente a los miembros de la comunidad o monitorear pasivamente a la comunidad e integrar la información, el conocimiento y las ideas recopiladas en el desarrollo de nuevos productos” (p. 6).

Kozinets (Jeacle, 2021) la define como “una nueva metodología de investigación cualitativa que adapta técnicas de investigación etnográfica para estudiar las culturas y comunidades que están surgiendo a través de comunicaciones mediadas por computadora”(p.4). Kozinets (1998, citado en Casas-Romeo *et al.*, 2014) sugiere que su uso se aplica principalmente en tres tipos de estudios: “1) como una metodología para analizar ciberculturas “puras” y comunidades virtuales, 2) como una herramienta metodológica para estudiar ciberculturas “derivadas” y comunidades virtuales, y 3) como una herramienta exploratoria para estudiar aspectos generales” (p. 93).

Para Turpo (2008, como se citó en Liccioni, 2022), el estudio netnográfico comprende “un método de naturaleza cualitativa e interpretativa que se ocupa de investigar los comportamientos y las actuaciones de los miembros y participantes de comunidades virtuales”.

Por su parte, De Vargas y Frota (2017, citado en Liccioni, 2022) definen la netnografía como “un recurso metodológico que trasciende las capacidades brindadas por la etnografía toda vez que incorpora a su estudio nuevas realidades culturales propias de contextos digitales emergentes y sus nuevas maneras de interacción social a través de la tecnología y el tipo de interacción que realizan” (p. 338).

Características clave

El trabajo del netnógrafo es observar y registrar el comportamiento humano, lo que la gente hace y lo que la gente dice que hace, buscando el contexto específico del grupo observado para luego describir e interpretar la significación de lo observado en el marco de unas hipótesis y postulados teóricos que se quieren contrastar (Ortiz y Sánchez, 2015). Para asegurar la veracidad de estos datos, la netnografía presenta características que lo distinguen de otras metodologías cualitativas.

Tabla 2. Características de la netnografía

Característica	Explicación
Anonimato	Costello <i>et al.</i> (2017) sostienen que “la netnografía es particularmente adecuada para tratar temas personales o políticamente sensibles o actos ilegales, discutidos en comunidades en línea por personas que prefieren ocultar sus identidades fuera de línea y agradecen el anonimato en línea que se ofrece” (p.3).
Naturalista	Liccioni (2022) explica que “su foco de atención está puesto en las particularidades de los sujetos de estudio, en su lenguaje, sus significados, sus historias”.
Poder descriptivo	Liccioni (2022) explican que, en el método netnográfico, el investigador transcribe de forma automática e integral observaciones, discursos e imágenes, con menor riesgo de pérdida de información.
Discreta	Coombes y Jones (2020) explican que la netnografía trabaja dentro de los límites del acceso abierto, donde los comentarios están disponibles públicamente, lo que facilita obtener conocimientos prácticos sobre el comportamiento y las motivaciones de los consumidores, que de otro modo serían difíciles de estudiar cara a cara.
Flexibilidad	Liccioni (2022) menciona como ventajas de la netnografía “menos tiempo, menos costoso, menos subjetivo, además a ser menos invasivo, ya que puede actuar como una ventana para que el investigador observe los comportamientos naturales de una comunidad durante su operación fuera de un espacio fabricado para la investigación” (p. 348).
Multimetódica	Casas-Romeo <i>et al.</i> (2014) explica que “la netnografía utiliza la información que está disponible públicamente en foros y redes sociales para identificar y comprender las necesidades y los aspectos que influyen en las decisiones tomadas por los grupos de consumidores” (p. 90).

Elaboración propia

PROCEDIMIENTOS

Pasos del método netnográfico

Kozinets (2002) propone seis pasos del método netnográfico a saber:

- (1) Planificación de la investigación: en esta etapa, el investigador debe formular con claridad las preguntas de investigación, seleccionar las redes sociales virtuales apropiadas para el objetivo de la investigación y adiestrarse en el uso de foros, blogs, grupos de discusión. Asimismo, la comunidad en línea a elegir debe ser especializada en el tema objeto de estudio, además debe tener alto tráfico de interacciones, y proveer información muy detallada.
- (2) Entrada: Como es usual en muchas metodologías cualitativas, la investigación netnográfica puede utilizar diferentes combinaciones de las formas de datos. Ello va a depender del propósito y las preguntas de la investigación. Así, Discetti y Anderson (2023), sostienen que la netnografía puede utilizar tres tipos distintos de datos. En primer lugar, se utilizan los datos de archivo. Estos se recopilan en línea y son anteriores al trabajo del investigador de una manera naturalista. Por ejemplo, los blogs de trabajo o los diarios de los empleados en línea, y los datos a los que se accede desde plataformas de redes sociales como Facebook, LinkedIn, Youtube y WhatsApp, serían datos de archivo. Un ejemplo aplicado es el estudio Boell *et al.* (2016, citado en Discetti y Anderson, 2023), donde se analizaron publicaciones y comentarios realizados en línea por un grupo de empleados respecto a sus experiencias y apreciaciones del teletrabajo. Conocer estos datos, nos permite comprender las perspectivas de los trabajadores sobre el lugar de trabajo y las culturas corporativas, lo cual podría estar poco disponible a través de las formas tradicionales de datos o análisis. En segundo lugar, se hallan los datos provocados, co-creados comunicativamente entre el investigador y los participantes. En este grupo, se hallan las encuestas en línea, entrevistas o videollamadas, y pueden ser tanto sincrónicos como asincrónicos, a través de foros en línea y otros sitios de microblogging como Twitter e Instagram. Por último, la tercera forma de datos es generada por el investigador en forma de compromiso inmersivo y notas de campo reflexivas, que registran experiencias a nivel personal y humano y reflexiones de posicionalidad a medida que avanza la investigación (Kozinets, 2010, citado por Discetti y Anderson, 2023).

Estas formas de datos proporcionan un proceso ágil, económico y menos invasivo que otras metodologías cualitativas, lo cual contribuye a generar menos efecto en el entorno de la investigación.

- (3) Recopilación de datos: La netnografía requiere que la recopilación de datos esté precedida por una determinación intencional y cuidadosa del entorno de investigación o del sitio de datos (Discetti y Anderson, 2023). El entorno potencial de investigación puede ser un espacio cultural o geográfico o un espacio virtual. Para la recolección de datos, se sugiere emplear cuidadosas

estrategias como el uso de palabras clave en motores de búsqueda y, según corresponda, en plataformas de redes sociales apropiadas para establecer la “localidad” o límite de la investigación. Liccioni (2022) refieren como principales técnicas en el campo de la netnografía a la observación participante, la conversación, la entrevista en profundidad, la entrevista dirigida, el análisis de redes sociales, el método genealógico, las historias de vida, y el análisis documental. Kozinets (2002) indica que la información se puede recoger de dos fuentes, por un lado, la información copiada directamente del computador y, por otro lado, los datos que el investigador describe acerca de lo observado en la comunidad, sus miembros, interacciones y significados. Jeacle (2021) explica que el investigador puede participar en dos tipos de recopilación de datos: una pasiva y una activa, en esta última co-crea.

Una opción alternativa para obtener datos puede ser publicar comentarios e interactuar con los participantes de la investigación en foros en línea o crear páginas web de proyectos de investigación, promocionarlas a través de las redes sociales e invitar a comentarios.

- (4) **Análisis de datos:** En el método netnográfico, se necesitan diferentes herramientas analíticas para abordar las diferentes formas y tipos de datos recogidos (Discetti y Anderson, 2023). Estas herramientas han de facilitar las acciones de (de)codificar, traducir y dar sentido a grandes cantidades de datos que bien pueden ser desestructurados y diversos. Asimismo, se requieren protocolos de codificación cualitativa para descomponer, extraer y asignar etiquetas significativas dentro del conjunto de datos. Posteriormente, se evaluarán dichos códigos y patrones analíticos o de segundo orden. Así, estos procesos de análisis deben propiciar el ensamblaje, evaluación y revisión del tema. Finalmente, las herramientas de análisis deben combinar análisis textual y observacional, así como características del análisis de big data o análisis del discurso.

Como se observa, la recopilación y el análisis de datos netnográficos están interrelacionados y no son lineales.

- (5) **Estándares éticos:** Esta tercera fase consiste en asegurar los niveles de restricción que puede tener el uso de la información, es decir, el autor debe identificar la permisividad que otorgan los integrantes de las comunidades virtuales para que sus contenidos sean utilizados en beneficio de terceros.
- (6) **Representación de la investigación:** Esta última etapa es de control y sirve para garantizar la veracidad y representatividad de la investigación. Para ello, se sugiere que alguno o algunos de los miembros de la comunidad virtual analizada revise los hallazgos y concluya la distancia que tiene la redacción del informe con la intención real de las manifestaciones presentadas en palabras, fotos o videos.

Una segunda propuesta es la de Carmona (2017, citado en Liccioni, 2022), quienes presentan cinco fases y sus respectivas subfases:

- Ingreso a la cultura: lo cual incorpora el proceso de indagación, precisar el fenómeno de estudio, interrogantes investigativas, análisis de las modalidades de interacción comunicacional online, grado de participación del científico social.
- Acopio e interpretación de los datos: lo cual incluye identificación de los recursos (comunidades, blogs, redes, entre otros), selección y análisis de contenido significativo, identificación de la cibercomunidad.
- Validación de la interpretación: se requiere proceder a triangular la información y a considerar las múltiples visiones discursivas.
- Los principios de eticidad del investigador: para cumplir a cabalidad con los comportamientos normados científicamente y que dan legitimidad a los hallazgos del estudio.
- Integrantes de la cibercomunidad: actividades de sociabilización y formulación de ideas.

Una tercera propuesta es la brindada por Michael Bartl (2010, citado en Ortiz y Sánchez, 2015), la cual consta de cinco pasos:

- (1) Definir el alcance de la investigación a partir de una lluvia de ideas del equipo de trabajo que posibilite la definición de las dimensiones de la investigación.
- (2) Seleccionar la comunidad de interés que puede realizarse utilizando filtros como el perfil de los usuarios, sus actividades de interés, algunos temas de interés, la cantidad de usuarios, etc.
- (3) Después de seleccionar la comunidad se procede con la observación donde se deben revisar sus discusiones, inducidas o no, el historial de las conversaciones, las fotografías, los videos, etc.
- (4) Una vez recogida la información debe hacerse un análisis riguroso que permita identificar insights, entendidos como una verdad común para una categoría de consumidores y cómo las razones no evidentes que motivan la relación de los consumidores con los productos. Este es el paso más importante del proceso y requiere generalmente de equipos de trabajo interdisciplinarios que realicen un análisis semántico de las metáforas, el argot, las ironías, etc.
- (5) Finalmente la interpretación de los insight identificados se traducen en estrategias de mercadeo y comunicación de las marcas (p. 68).

En la tabla siguiente, se muestra un comparativo de estos tres procedimientos del método netnográfico desde la perspectiva de tres autores netnográficos.

Tabla 3. Comparativo en el procedimiento de la netnografía

Kozinets (2002)	Bartl (2010)	Carmona (2017)
PLANEAR Pregunta de investigación Tiempo de recolección de datos	DEFINIR Alcance de la investigación	Ingreso a la cultura
ENTRADA Seleccionar comunidad especializada	SELECCIONAR Comunidad de interés	
RECOLECCIÓN DE DATOS Información y observación	OBSERVAR Interacciones entre la comunidad en línea	Acopio e interpretación de los datos
ANÁLISIS Información clasificada en categorías de interés para la comunidad.	ANALIZAR Información para garantizar insights	Validación de la interpretación
ESTÁNDARES ÉTICOS Verificar permisos para el uso de la información	INTERPRETAR Insights para convertirlas en estrategias	Eticidad del investigador
REPRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Corroborar veracidad de lo hallado con lo expresado por los informantes.		Integrantes de la comunidad

No obstante, el método etnográfico flexibles, es decir, no todas las investigaciones que han empleado el método netnográfico han seguido fielmente estos pasos, pues los han adaptado, incluso personalizado, a su diseño de estudio omitiendo algunos pasos, como es el caso de Salzmann-Erikson y Eriksson (2012, citado en Costello *et al.*, 2017), quienes incluyeron una revisión de la literatura y la identificación de preguntas de investigación como uno de sus pasos. Otro ejemplo es el de Casas-Romeo *et al.* (2014), en cuyo estudio, se consideraron tres etapas: “1) la identificación de las comunidades virtuales relevantes para el tópico, 2) análisis del contenido de los comentarios y 3) verificación de la fiabilidad de los resultados” (p.94).

A continuación se muestra un cuadro comparativo sobre los pasos de la metodología netnográfica empleada en diferentes estudios.

Tabla 4. El método netnográfico de Kozinets aplicada en diferentes estudios.

Autor	Pasos del método netnográfico
De Valck <i>et al.</i> (2009, citado en Costello <i>et al.</i> , 2017)	1.Objetivo de investigación 2.Entrada 3.Recopilación 4.Análisis e interpretación de datos 5.Ética de la investigación
Bratucu <i>et al.</i> (2014, citado en Costello <i>et al.</i> , 2017)	1.Entrada 2.Recopilación de datos 3.Análisis de datos 4.Ética de la investigación 5.Verificación de miembros

Füller <i>et al.</i> (2007, citado en Costello <i>et al.</i> , 2017)	<ol style="list-style-type: none"> 1.Determinación de las características del usuario 2.Identificación y selección de la comunidad 3.Observación y recopilación de datos 4.Análisis de los datos e interpretación de los hallazgos
Salzmann-Erikson y Eriksson (2012, citado en Costello <i>et al.</i> , 2017)	<ol style="list-style-type: none"> 1.Planificación de la investigación 2.Revisión de la literatura y la identificación de preguntas de investigación 3.Entrada 4.Recopilación de datos 5.Análisis de datos 6.Estándares éticos 7.Representación de la investigación
Sánchez y Ortiz (2017, citado en Liccioni, 2022)	<ol style="list-style-type: none"> 1.Planificación del proceso investigativo 2.Ingreso a la cibercomunidad 3.Acopio de datos 4.Interpretación de la información 5.Criterios éticos

Elaboración propia.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Jeacle (2021) explica que los investigadores que utilizan el método netnográfico deben estar preparados para afrontar preguntas y críticas que cuestionen la credibilidad de los datos de investigación.

Casas-Romeo *et al.* (2014), a partir de las recomendaciones realizadas por Kozinets (2002) sobre la protección de la privacidad y el anonimato, resaltan la necesidad de informar a los sujetos de la información que se va a tomar de ellos, a fin de evitar problemas éticos y no caer en una forma de espionaje de las conversaciones en línea.

Discetti y Anderson (2023) enfatizan en dos principios éticos del método netnográfico. Por un lado, refieren sobre el consentimiento informado por escrito para obtener datos como el “chat” basado en texto o las entrevistas mediadas por tecnología. Por otro lado, sostienen que las identidades de los participantes deben estar ocultas o ser reconocibles, en consonancia con los riesgos asociados con los grados de publicidad o vulnerabilidad. No obstante, no hay un consenso respecto del anonimato, pues algunos participantes no desean ser reconocidos o reconocibles por miedo a las repercusiones de sus empleadores, mientras que otros consienten en ser reconocidos y nombrados como es el caso de blogueros y trabajadores creativos.

LIMITACIONES

El método netnográfico presenta limitaciones y desafíos que, en este estudio, agruparemos en cuatro tipos. En primer lugar, la presencia de comentarios y publicaciones ficticios en línea, no sólo a nivel del revisor individual sino también a nivel corporativo (Jeacle, 2021). Similar a ello, son los “perfiles falsos” o

publicaciones ‘generadas por trolling’ y ‘no humanas’ (bots) en plataformas de redes sociales que requieren que los investigadores se familiaricen con las tecnologías para detectar ‘noticias falsas’ (Discetti y Anderson, 2023). En segundo lugar, la netnografía se enfrenta a la necesidad de evaluar la absolución por responsabilidad, es decir, los blogs aun cuando sean gubernamentales o foros web corporativos no implican necesariamente una mayor responsabilidad. En tercer lugar, otro desafío de la netnografía son las posibles restricciones de derechos de autor sobre el uso de datos. El acceso sin restricciones a los sitios de Internet no necesariamente coincide con el acceso sin restricciones al uso de los datos alojados en estos sitios (Discetti y Anderson, 2023).

Por último, se presenta el desafío de evitar sesgar los hallazgos del proyecto debido a la forma seleccionada de recopilación de datos. Así, el objetivo del investigador ha de ser garantizar que su participación en el proceso no influya indebidamente en los resultados. Del mismo modo, Casas-Romeo *et al.* (2014) señalan como limitación la naturaleza escrita de los comentarios analizados. Esto significa que, debido a la falta de contacto físico, ello pueda limitar la capacidad de análisis de información. Aspectos como el tono, las pausas, el énfasis en determinadas palabras, etc., no son posibles de captar a partir del mero análisis del texto que la persona ha “colgado” en la red.

De forma aparte, otro desafío que afronta la netnografía es, según Discetti y Anderson (2023) que los temas de recopilación de datos de la población de investigación, la muestra y el entorno de investigación no se definen fácilmente en la netnografía y, por lo tanto, un desafío es garantizar que se logre una representación empírica completa, lo que requiere una evaluación cuidadosa del investigador de su propia posicionalidad y apertura a una posible disonancia en la forma en que se presentan los hallazgos.

Ejemplos y casos ilustrativos

El empleo de la netnografía se puede verificar en diferentes ámbitos. Por ejemplo, en el sector turismo, la investigación de Ortiz y Sanchez (2015) titulada “La Netnografía como fuente de inspiración estratégica para el turismo” explica como en el 2011 se buscó identificar la percepción de riesgo que tienen tres ciudades: Helsinki (Finlandia), Madrid (España) y Ciudad del Cabo (Sudáfrica), categorizadas como ciudades de bajo, medio y alto riesgo respectivamente. Para ello, se seleccionó como comunidad en línea para el análisis al sitio web de turismo Tripadvisor. Este sitio web sirve como referente en la planificación de viajes en la actualidad y que se alimenta de los comentarios y opiniones de los usuarios sobre su experiencia en los hoteles, restaurantes y lugares turísticos visitados. El motivo de su elección se debió a la abundante cantidad de información especializada que provee al objeto de estudio. Se analizaron tres categorías de información: tipos de peticiones de información turística en general, los perfiles de los usuarios de la información sobre las Islas Baleares y los formatos de información (texto, videos, fotos, etc.). En el ámbito de la contabilidad, el estudio de Jeacle (2021) denominada *Navigating netnography: A guide for the*

accounting researcher, explica el papel que tiene la netnografía para promover la comprensión de la rendición de cuentas, ya sea en organizaciones privadas, públicas o sin fines de lucro. Como consecuencia de los avances tecnológicos, se ven nuevas formas de interacción entre las empresas y las partes interesadas y entre el gobierno y los ciudadanos que, a su vez, representan nuevas métricas de desempeño. La netnografía ofrece a los académicos las herramientas metodológicas para investigar estos nuevos modos de rendición de cuentas en la era digital. En la salud, Diniz *et al.* (2018) desarrollaron un estudio al que denominaron Experience with the use of an online community on facebook for Brazilian patients with gestational trophoblastic disease: Netnography study. En el estudio, los autores concluyeron que una relación médico-paciente basada en la Web puede complementar la atención de las mujeres con GTD. Este recurso es particularmente valioso para las mujeres que reciben atención fuera de los centros de referencia establecidos.

CONCLUSIONES

La netnografía como metodología de investigación cualitativa resulta muy importante para describir y entender la identidad, costumbres y tradiciones de una comunidad humana que se desenvuelve en un entorno virtual. Esta información es un input interesante para proponer estrategias de mercadeo, en el caso del marketing, o estrategias más eficientes de interacción para el aprendizaje en el caso de la educación.

La novedad de la netnografía -su origen es aproximadamente de 1996 hacia adelante- genera que haya mucha variedad en relación con el procedimiento para su aplicación. Asimismo, se encuentra en proceso de expansión y formulación teórica y metodológica. Por tanto, el desconocimiento o la falta de precisión en su uso podría restar veracidad a las interpretaciones. De allí que es necesario identificar una ruta completa del método netnográfico que nos permita asegurar la rigurosidad científica.

El proceso netnográfico presenta ventajas, pero también limitaciones. Entre sus ventajas se destacaron el ser flexible, adaptable, descriptivo y, sobre todo, multimetódico. Sin embargo, como desafíos pendientes están la posibilidad de engaño en la identidad o manifestaciones de los miembros de la comunidad así como el sesgo en la interpretación de los datos. En consecuencia, un proceso netnográfico claro y ordenado atenuará estas limitantes.

REFERENCIAS

- Bratucu, R., Gheorghe, I., Radu, A. & Purcarea, V. (2014). The relevance of netnography to the harness of Romanian health care electronic word-of-mouth. *Journal of Medicine and Life*, 7, 363–367.
- Casas-Romeo, A., Gázquez-Abad, J.C., Forgas-Coll, S., & Huertas-García, R. (2014). Netnography

as a research tool into online contexts: An application of image analysis in the field of public transport. *Innovar*, 24(52), 89-101. doi: 10.15446/innovar.v24n52.42525

Coombes, P. & Jones, S. (2020). Toward auto-netnography in consumer studies. *International Journal of Market Research*, 62(6), 658-665. doi: 10.1177/1470785320923502

Costello, L., McDermott, M., y Wallace, R. (2017). Netnography: Range of practices, misperceptions, and missed opportunities. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). doi: 10.1177/1609406917700647

De Valck, K., van Bruggen, G., & Wierenga, B. (2009). Virtual communities: A marketing perspective. *Decision Support Systems*, 47, 185-203. doi:10.1016/j.dss.2009.02.008

Diniz, M.S., Sun, S., Barsottini, C., Viggiano, M., Signorini, R., Pimenta, B., Elias, K., Horowitz, N., Braga, A. & Berkowitz, R. (2018). Experience with the use of an online community on facebook for Brazilian patients with gestational trophoblastic disease: Netnography study. *Journal of Medical Internet ResearchOpen Access*, 20(9). doi: 10.2196/10897

Discetti, R. y Anderson, V. (2023). The Value of Netnography for Research in HRD. *Human Resource Development Review*, 22(1), 59-83. doi: 10.1177/15344843221137506

Fu ller, J., Jawecki, G., & Mu hlbacher, H. (2007). Innovation creationby online basketball communities. *Journal of Business Research*, 60, 60-71. doi:10.1016/j.jbusres.2006.09.019

Jeacle, I. (2021). Navigating netnography: A guide for the accounting researcher. *Financial Accountability and Management*, 37(1), 88-101. doi: 10.1111/faam.12237

Kozinets, R. (2002). The field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39, 61-72.

Liccioni, E. (2022). Political science and netnography: An alternative for online research in higher education. *Juridicas CUC*, 18(1), 335-358. doi: 10.17981/juridcuc.18.1.2022.14

Ortiz, P. y Sánchez, W. (2015). La Netnografía como fuente de inspiración estratégica para el turismo. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 12(21), 61-73.

Salzmann-Erikson, M., & Eriksson, H. (2012). LiLEDDA: A six-stepforum-based netnographic research method for nursing science. *Aporia*, 4, 6-18.

Tupo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *EDUCAR*, 42, 81-93.

ETNOMETODOLOGÍA

Marybel Esther Mollo-Flores

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La Etnometodología es un método científico cualitativo con enfoque sociológico centrado en el estudio de cómo los seres humanos organizan el orden social a partir de la interacción cotidiana. Fue desarrollada por el sociólogo estadounidense Harold Garfinkel en la década de 1960, conocido principalmente por su desarrollo de la Etnometodología, una corriente sociológica que desafía las formas tradicionales de entender y estudiar la sociedad (Lynch, 2000, Esquivel, 2016, Mollo, 2023).

La Etnometodología se interesa, particularmente, en cómo las personas interpretan el mundo que les rodea y cómo utilizan estas interpretaciones para llevar a cabo acciones prácticas en su vida diaria. Esto implica un examen detallado de las reglas no escritas y los patrones de comportamiento que guían la interacción social, así como el papel de la comunicación verbal y no verbal en la construcción del significado compartido.

Un aspecto central de la Etnometodología es su enfoque en el “método etnográfico”, que implica estudiar el comportamiento humano en su contexto natural y utilizando técnicas como la observación participante y las entrevistas para comprender cómo las personas interpretan y dan sentido a su mundo social.

El objetivo de este capítulo es desarrollar las principales ideas de los autores que han seguido este método científico de investigación, así como demostrar los principales procedimientos para llevarlo a la práctica y demostrar que tiene varias ventajas para su uso en el campo científico. Además, se explicarán algunas limitaciones de este enfoque que se deben tomar en cuenta durante su aplicación.

El método etnometodológico, utilizado en el marco de la Etnometodología, presenta varias ventajas que contribuyen a su utilidad como:

- **La comprensión detallada de la interacción social:** El método etnometodológico se centra en la observación y el análisis detallado de la interacción social en contextos naturales. Esto permite una comprensión profunda de los procesos, a través de los cuales los individuos producen y administran el orden social en su rutina de vida.
- **Enfoque en la práctica social real:** Al estudiar la interacción social en entornos naturales, el método etnometodológico se enfoca en la práctica

social real, en lugar de en las interpretaciones o teorías externas. Esto proporciona una visión más auténtica y basada en la realidad de cómo funciona la sociedad.

- **El énfasis en los métodos prácticos:** La Etnometodología destaca la importancia de los pasos que los seres humanos ponen en práctica para interpretar y dar sentido a su entorno social. Esto incluye el análisis de gestos, expresiones faciales, tono de voz y otros aspectos de la comunicación no verbal.
- **La sensibilidad cultural y contextual:** Al estudiar la interacción social en contextos específicos, el método etnometodológico permite una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales y contextuales en la producción y el mantenimiento del orden social.
- **La flexibilidad metodológica:** El método etnometodológico no está limitado por un conjunto rígido de técnicas o procedimientos. Los investigadores pueden adaptar su enfoque según las necesidades del estudio y utilizar una variedad de métodos de investigación cualitativa para recopilar y analizar datos.
- **La relevancia para diversas áreas de estudio:** El método etnometodológico se ha aplicado con éxito en una variedad de campos, incluyendo la Sociología, la Antropología, la Psicología Social, la Comunicación y la Educación. Su enfoque en la interacción social lo hace relevante para cualquier contexto en el que se produzca la interacción humana.

En resumen, el método etnometodológico aporta una serie de bondades que lo convierten en una herramienta fundamental para el estudio de la sociedad y la vida cotidiana.

MARCO TEÓRICO

Garfinkel se interesó en la naturaleza de la realidad social y en cómo las personas la construyen a partir de la interacción cotidiana. Su obra principal, *Studies in Ethnomethodology* (1967), sentó las bases de este enfoque.

La Etnometodología, como perspectiva sociológica, se centra en cómo las personas utilizan métodos y procedimientos prácticos para producir y mantener el orden social en su vida diaria. Garfinkel argumentaba que las personas no solo actúan de acuerdo con normas y reglas sociales predefinidas, sino que constantemente están involucradas en la construcción activa del significado social a través de sus interacciones.

Garfinkel utilizó una metodología etnográfica, que incluía la observación participante y el análisis detallado de conversaciones y comportamientos en contextos sociales reales, para descubrir los métodos que las personas emplean para interpretar y dar sentido al mundo que les rodea.

Se debe tomar en cuenta que existe una brecha cuando se emplea el método etnometodológico, la que se refiere a la discrepancia entre lo que se dice y lo que realmente se quiere comunicar en una interacción social, pero es una brecha que se resuelve mediante la interpretación compartida de los participantes.

Garfinkel (1967, 1984) señala cómo la Etnometodología debía desarrollarse en comparación al enfoque tradicional de la Sociología:

En contraste con algunas versiones de Durkheim que enseñan que la realidad objetiva de los hechos sociales es el principio fundamental de la sociología, la lección asumida en su lugar, y usada como política investigadora, de que la realidad objetiva de los hechos sociales como un logro continuo de las actividades concertadas de la vida cotidiana, por lo común maneras ingeniosas desarrolladas por miembros que las conocen, usan, y dan por sentado, es, para quienes hacen sociología, el principio fundamental. (Garfinkel 1984).

Según Guerra (2015) Garfinkel demuestra que la Etnometodología se aleja del estructuralismo. Por otro lado, sus seguidores abordan la acción social desde su carácter rutinario, en donde la reflexión es importante para comprender el orden social, lo que constituye un principio fundamental de la Etnometodología (Coulon 2005), pero no significa que los seres humanos reflexionen por cada cosa que realizan. Por otro lado, no es común que los seres humanos sean conscientes del proceso para comprender la realidad social mediante sus pensamientos y acciones, pues los ocultan a sí mismos normalmente (Ritzer, 1993).

Cuando aparece la Etnometodología, Wilson, uno de los discípulos de Garfinkel, formuló que era necesario cambiar el paradigma en la Sociología. Así, algunos investigadores que se interesaron en el Etnometodología (Garfinkel, 1967, 1984; Sacks, 1963), propusieron que el estudio en Ciencias Sociales debía enfocarse en un tipo de metodología poco tradicional (Zimmerman y Wieder, 1971; Cicourel, 1971).

Es así como Wilson (1971) establece diferencias entre el paradigma normativo y el paradigma interpretativo para la Etnometodología (Pollner, 1974; Turner, 1974). En el paradigma normativo, el investigador en Ciencias Sociales aborda a las normas como un hecho social, sin que tome en cuenta la interpretación que dichas normas tienen para los seres humanos en una comunidad establecida. Este sustento de Wilson está relacionado al análisis de la relación entre agente – situación y al problema de la doble contingencia del sistema social de Parsons.

Si se aplica al enfoque agente–situación, el agente ordena su comportamiento desde la acción, así como debe organizar el comportamiento de las personas de su entorno en relación a él. En consecuencia, debe organizar las circunstancias a partir del supuesto que se desarrollen en una situación determinada (Rodríguez, 1992). Para el paradigma normativo, esta doble posibilidad debe ordenarse cuando la situación–acción se adaptan al patrón cultural que trabaja como una norma que

reconoce a cada miembro, evaluando la conformidad o disconformidad de dicho patrón cultural. Guerra (2015) habla aquí del patrón cultural como concepto de la Sociología tradicional, la que es una limitante para la interpretación e interacciones. Por un lado, se impone una ficticia estabilidad, y por otro, se posibilita el uso normativo en la Sociología, es decir, que el investigador parte del patrón cultural para su propio estudio, y no para analizar cómo se presenta en el agente.

Por otro, desde el plano interpretativo de la Etnometodología, la norma más recomendada es elegir otro contexto para establecer la organización en que los agentes eligen el sistema de símbolos para lograr la interpretación ante esa situación (Rodríguez, 1992), la que usa el agente como una herramienta para la actividad práctica. Por ejemplo, si se parte del maltrato que sufren las mujeres, se debe tomar como real, ya que existe porque se ejecuta una norma que se relaciona con la conducta y el contexto. Si el investigador parte de que existe un agresor, refuerza dicha norma y no podrá explicar cómo puede ser utilizada por los demás agentes sociales. Para los estudios de caso, no se debe tomar el mismo patrón cultural para cada mujer que participa en la investigación, identificando cada contexto como maltrato.

Para Guerra (2015) el análisis de la interrelación social es un proceso de interpretación, como hemos visto, en el que las apreciaciones varían en el curso de dicha interacción, pero no dirigido por normas al momento de que se observan los hechos, ya que se predispondría las expectativas de los agentes (Wilson, 1971).

El concepto de agente para la Etnometodología no hace referencia a que pertenece a un grupo social determinado, sino al “manejo de la lengua natural” (Garfinkel y Sacks, en Coulon 2005), que es colectiva. A través del lenguaje natural, las personas reflexionan sobre los fenómenos observables, tema central para la investigación etnometodológica.

Meier *et al.* (2023) desarrollan el papel que juega el lenguaje en el enfoque etnometodológico. Se concibe lo lingüístico como algo procedente de fuera y se le asigna un valor epistemológico superior y un carácter racional, o si lo físico y lingüística cognitiva se enfrentan entre sí. Además

Garfinkel (1967) también quiso evitar estas falacias con sus numerosos términos no relacionados con la imagen para describir la responsabilidad. El punto crucial es que las actividades verbales, incluidas las explicaciones, paráfrasis o descripciones, son partes intrínsecas y constitutivas de los objetos sociales que explican, parafrasean o describen. No surgen del exterior, como de un observador externo salido de la nada, sino del interior de la propia situación que explican o describen. Cada detalle de un objeto social complejo encarna y refleja simultáneamente el objeto como un todo (Gurwitsch, 1964; Garfinkel, 1967; Meyer, 2022; Espinosa-Cristia y Trujillo-Osorio, 2023).

Esta característica llamada por Garfinkel reflexividad de lo social puede verse como un elemento teórico central. Se aplica la teoría de la congruencia

del paradigma interpretativo en su conjunto, de la cual se deriva la calidad de las descripciones. La reflexividad de los objetos sociales significa que, por un lado, las acciones y prácticas sociales y, por el otro, las situaciones, contextos y estructuras sociales que son reconocidos como tales por los actores, se elaboran entre sí. Garfinkel lo resume con una reinterpretación del método documental de Karl Mannheim. Para él, el método documental es un método fundamental utilizado por los actores cotidianos con el que tratan un evento social empírico real (por ejemplo, una práctica social) como un documento, que señala o representa un patrón subyacente asumido. El patrón subyacente no solo se deriva inductivamente de los datos documentales respectivos, sino también de los datos documentales individuales. Los actores conocen y conocen el patrón subyacente. Ambos se utilizan para iluminar al otro (Garfinkel 1967). Dado que los objetos sociales son temporales, los eventos reales observados pueden referirse no solo a patrones estructurales, sino también a eventos adicionales que pueden seguir o esperarse en el futuro inmediato (Meyer, 2022).

Las estructuras según las cuales actúan los actores no son, por tanto, otra cosa que su propia base de interpretación, con la que interpretan lo manifiesto como algo que remite a algo invisible pero comúnmente conocido como algo asumible. Las imágenes determinan las acciones de los actores. Por ejemplo, Garfinkel muestra en un estudio etnometodológico, cómo la estructura binaria de género implícitamente asumida hace que los eventos de acciones y declaraciones sean explicables para los actores y cómo estas acciones y declaraciones pueden a su vez ser manipuladas en el contexto de eventos sociales para crear una cierta estructura de género subyacente (Garfinkel, 1967).

Para la investigación en Ciencias Sociales, esto significa que una descripción sociológica como parte de una práctica social contribuye a la situación social de la que forma parte. Por lo tanto, una descripción nunca es simplemente una descripción de un pasado o de un hecho social típico, sino que siempre crea una nueva situación social de la que forma parte y, por tanto, un nuevo objeto social. El objetivo de Garfinkel en el sentido de calidad científica es, por tanto, mantener la situación científica en la que se producen descripciones de situaciones sociales en una relación de congruencia con el objeto social descrito.

En resumen, Harold Garfinkel y su trabajo en la Etnometodología proporcionaron una perspectiva única sobre la fabricación y el mantenimiento del orden social a través de la interacción cotidiana a partir de la reflexión, lo que es un desafío para la Sociología tradicional y se destaca la relevancia de las herramientas prácticas que los individuos emplean en su vida diaria.

PROCEDIMIENTOS

Al aplicar la Etnometodología como método científico, el investigador trata de comprender el contexto social desde adentro, tal como las personas que viven

en él lo interpretan. La Etnometodología utiliza métodos para analizar el habla cotidiana desde hechos etnográficos y culturales (Swingwood, 1991).

Se han identificado 4 estrategias para desarrollar la Etnometodología como método científico (Krause y Wasserman, 2008):

- **Primera estrategia:** basada en los estudios primarios de Garfinkel (1967) y parte del razonamiento sociológico práctico en los contextos culturales. Es necesario emplear la lógica de los miembros del grupo; así como las diferencias y expectativas existentes entre ellos.
- **Segunda estrategia:** los investigadores analizan sus propios apuntes desde la lógica colocándose a sí mismos en un contexto específico. Esta situación se puede presentar cuando la tarea con la que el investigador se enfrenta es difícil y desconocida, recibiendo entrenamiento de un miembro de la comunidad para ver su forma de ver el mundo.
- **Tercera estrategia:** es la más tradicional para la Etnometodología. Se pone en práctica desde la observación cercana en entornos reales y el análisis de los individuos más experimentados que participan, para investigar sobre las competencias que intervienen en esas situaciones rutinarias.
- **Cuarta estrategia:** la investigación ocurre en las prácticas rutinarias primero grabando, a través de equipos de audio o video, como se realiza de manera convencional. Se procede a la transcripción, dejando de lado el sentido común al momento de escuchar las conversaciones y partir del análisis de cómo se ha dicho exactamente.

Turner (1974) afirma que los estudios etnometodológicos se realizan en dos fases. En primer lugar, el especialista utiliza su mismo entendimiento para analizar los productos que tiene. En segundo lugar, analiza su propio conocimiento desde los procedimientos que ha utilizado para la investigación. Las cuatro estrategias desarrolladas líneas arriba producen de diferente manera los materiales que producen, pero siempre el material puede organizarse desde estas dos fases: la comprensión de los integrantes del contexto y el análisis de los procedimientos que se utilizaron en la investigación (Krause y Wasserman, 2008).

La Etnometodología como perspectiva sociológica no se define en términos de fases en el mismo sentido que otros enfoques metodológicos o teóricos. La Etnometodología se enfoca en la investigación de la interacción social y en cómo los individuos producen y mantienen el orden social en su vida cotidiana. Sin embargo, en la práctica, el trabajo etnometodológico puede involucrar ciertas fases o procesos durante el proceso de investigación. Estas fases pueden variar según el enfoque particular del investigador o el proyecto de investigación específico.

A continuación, en la Figura 1, se presentan algunas etapas comunes que podrían estar implicadas en un estudio etnometodológico:

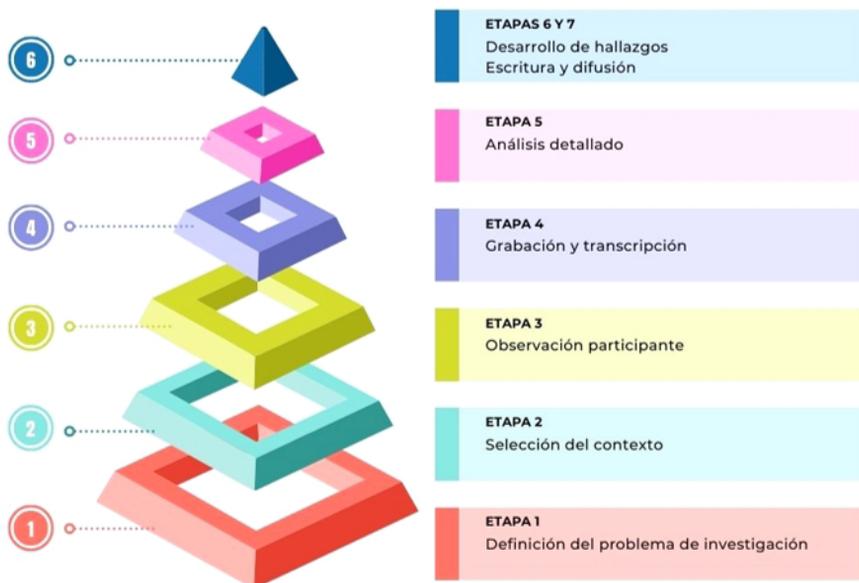


Figura 1. Etapas a seguir para un estudio etnometodológico

Nota: Elaboración propia a partir de la traducción hecha por Krause y Wasserman (2008).

- **Definición del problema de investigación:** Esto implica identificar un área de interés y formular preguntas específicas sobre la interacción social que se va a investigar.
- **Selección del contexto:** Los etnometodólogos suelen realizar investigaciones en entornos naturales donde ocurre la interacción social de interés. Esto podría incluir lugares como cafés, lugares de trabajo, hogares u otros entornos sociales.
- **Observación participante:** Los investigadores etnometodológicos suelen participar en la interacción social que están estudiando, lo que les permite obtener una comprensión profunda de los procesos involucrados.
- **Grabación y transcripción:** Durante la observación, se pueden grabar conversaciones u otras interacciones sociales relevantes para su posterior análisis. Estas grabaciones luego se transcriben para facilitar el análisis detallado.
- **Análisis detallado:** Los etnometodólogos realizan un análisis minucioso de las interacciones grabadas y transcritas, buscando patrones, reglas no escritas y métodos que las personas utilicen para producir y mantener el orden social.
- **Desarrollo de hallazgos:** A partir del análisis detallado, los investigadores pueden identificar temas, conceptos o patrones emergentes que contribuyan

a una comprensión más profunda de la interacción social en estudio.

- Escritura y difusión: Los resultados del estudio se documentan y se comparten con la comunidad académica a través de publicaciones en revistas científicas, presentaciones en conferencias u otros medios de comunicación académica.

Es importante tener en cuenta que estos pasos no son necesariamente lineales ni están estrictamente separados. En la práctica, el proceso de investigación etnometodológica puede ser iterativo y dinámico, con los investigadores moviéndose hacia adelante y hacia atrás entre diferentes etapas según sea necesario para obtener una comprensión más completa de la interacción social en estudio.

Aplicaciones

Guerra (2015) cree que la importancia del enfoque etnometodológico (constructivista) es evidenciar el mundo social como una construcción social. Por ejemplo, reconoce que la violencia no es una característica inherente al agente que la ejecuta, sino un resultado. Una definición socialmente construida e impuesta del comportamiento que demuestra. De esta manera, se puede entender que la violencia (de género) no es específica de conducta y por lo tanto continúa en el tiempo y adquiere diferentes significados en diferentes contextos y dentro de un mismo grupo social o cultural. Así, una persona violenta es una persona que está definida, categorizada y estigmatizada y cuyas acciones son así definidas por la sociedad, pero que no se definen frente a él.

Este hecho social, este reconocimiento práctico, significa una revisión de la definición social de violencia de género, que ha encarcelado a un gran número de hombres que siguen atrincherados en una posición anacrónica y machista. Basado en la idea de W.I. Thomas, que los actores participan activamente en “situaciones definitorias” de su vida cotidiana, esto se postula en este estudio con los axiomas definidos para la etnometodología por Zimmerman y Vedder, lo que se explica por la decisión más importante de los etnometodólogos determinada inspirada por el radical Denzin (1971), tuvo que abandonar el supuesto sobre la existencia de orden. En cambio, seguimos preguntándonos cómo los actores crean orden en una situación determinada, haciendo que ciertas reglas parezcan válidas (Guerra, 2015).

Si el objetivo es investigar los métodos que la gente utiliza en su vida cotidiana para comprender sus experiencias, entonces lo racional, lo moderno, lo científico y lo ilustrado no importan, cuanto más encontremos elementos de descifrabilidad (código). Sociología de las emociones. Si se debe entender cómo los individuos perciben, describen y ofrecen conjuntamente definiciones de situaciones de la vida cotidiana (Coulon, 2005) para aplicarlas a contextos específicos y así hacer posible su organización social, así el método utilizado debe ser de enfoque etnometodológico.

Para analizar los factores que configuran la violencia en las relaciones hombre-mujer, Guerra (2015) parte de dos supuestos:

1. Ver los hechos sociales como conocimiento fáctico, y por tanto su objetividad es conocimiento social.

2. El aspecto cultural se entiende como una herramienta interpretativa que permite a los actores sociales ver el significado de situaciones específicas de la vida cotidiana. Así, la cultura misma se convierte en una actividad.

A partir de estos dos supuestos, analizamos desde una perspectiva etnometodológica las formas en que hombres y mujeres activan herramientas culturales y así las actualizan según factores situacionales. Guerra (2015) concluye que el análisis del concepto de “violencia de género” se basa en la visión de que su institucionalización es producto de la codificación lingüística como representación simbólica. De esta manera, su significado pasa a ser parte del conocimiento de sentido común, de tipo intersubjetivo y socializado, como resultado de la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1986; Dourish y Button, 1998). Las opiniones e imágenes de la gente sobre la violencia de género están incorporadas en esquemas sociales, objetivadas por el lenguaje y devueltas al proceso de acción con la ayuda de representaciones discursivas.

Después de haber revisado a los principales representantes e investigadores que han aplicado el método etnometodológico, basado en Esquivel (2016) se presenta como la Etnometodología puede ayudar en el campo educativo.

EXORDIUM (captura la atención): ¿Cómo se captura la atención de los docentes, estudiantes, gestores y personal administrativo?

QUIS (quién): ¿Cómo se construyen tanto las relaciones sanas entre los alumnos como las que repercuten en actos reprobables como el acoso escolar?

QUID (qué): Sería atrayente saber qué sucede en el aula a partir de la acción habitual de los alumnos y maestros. Ilustrativo también sería conocer cómo se construye la indisciplina de algún grupo, y si esta es criticable o no.

QUANDO (cuándo): Dentro de la escuela se dan innumerables ejemplos de interacción de alumnos y maestros, lo que da una inconfundible oportunidad de estudio.

UBI (dónde): El tejido escolar y la actual importancia social y económica de la educación constituyen una verdadera encrucijada para que los etnometodólogos visiten las aulas y den su particular versión de lo que ahí sucede.

CUR (por qué): Demostrar que los actores sociales no se encuentran en espacios objetivos ajenos a la mediación humana, sino que además son las propias actividades sociales las que permiten construir los escenarios, el sentido y el orden social, que especialmente en la institución escolar se muestran de una manera particular y compleja.

QUEM AD MODUM (en qué manera): Este tipo de análisis abriría la ocasión ideal para conocer la acción pedagógica diaria de la cual echa mano el maestro para llegar a los aprendizajes esperados en el alumno, o para entender cómo se construye ese espacio en cierta incertidumbre conocido como recreo.

QUIBUS ADMINICULIS (por qué mecanismo): La realidad social puede ser percibida e interpretada desde la misma acción realizada por los individuos. Y se puede hacer desde un acercamiento al lenguaje utilizado por los sujetos en sus interacciones

CONSIDERACIONES ÉTICAS

En este estudio, los investigadores examinan su propio razonamiento colocándose en una situación específica. Podría ser una situación en la que los procedimientos lógicos normales tienden a fallar, o una persona tiene que lidiar con una tarea compleja y desconocida, o una situación en la que un compañero estable obliga a una persona a ver el mundo de su manera natural, pero no para ti mismo. Mehan y Words (1975) utilizan el término “convertirse en un fenómeno”, mientras que Shapiro (1994) sugiere la estrategia de convertirse en un outsider o un novato. En el estudio de Sudnov (1978) sobre cómo convertirse en pianista y en el estudio de Wieder (1974) sobre un curso para personas en libertad condicional, el “código del delincuente” se utilizó como elemento interpretativo y explicativo general. A partir de lo expuesto, queda claramente comprobado que se tiene que partir de las conversaciones reales para poder interpretar éticamente los resultados a los que se obtengan.

LIMITACIONES

Las críticas de Garfinkel a la teoría estaban en sí mismas fundamentadas teóricamente. Esto no es una contradicción. Garfinkel no criticó la teoría convencional simplemente por ser teórico. Lo que criticó fue la práctica de dejar que la teoría defina de antemano las preguntas de investigación y los conceptos relevantes, de modo que el investigador ingresó al sitio de investigación con la mente cerrada o como un observador. Habiendo formulado el problema tautológicamente de antemano, los investigadores convencionales no pueden perder. Por otro lado, seguramente se perderán el problema vivido del orden, y siempre hay una respuesta real. Problema vivido, en contraposición al problema teórico planteado por el observador.

En consecuencia, Garfinkel se refirió a los problemas vividos del orden social en el lugar de trabajo como el “qué faltante” de la ciencia social convencionalmente teorizada. Los etnometodólogos entienden el orden como una producción local: por eso lo hacen sus investigaciones como lo hacen.

Más que un método, la posición de Garfinkel no es antropológica excepto porque es Etnográfica (y no convencionalmente etnográfica en el sentido de que busca orden en lugar de cultura, creencias o significado simbólico).

Tanto teórica como metodológicamente suponen un serio desafío para las teorías y métodos prevalecientes de las “ciencias sociales”. Si bien Garfinkel ofreció sus premisas sin consideraciones históricas, vale la pena destacar el argumento de Durkheim (1933) de que, a medida que las relaciones sociales se vuelven más diversas, las órdenes basadas en creencias compartidas y estructuras sociales tradicionales pueden ya no mantener la solidaridad social. En un futuro caracterizado por la diversidad y la diferenciación, la teoría y la investigación se basan en estructuras, valores y creencias formales. Se vuelven irrelevantes, a medida que las órdenes que describen pierden eficacia (Rawls 2004, 2007). Los órdenes sociales en un contexto moderno de comunicación relativamente desconocidas deben depender cada vez más de prácticas constitutivas o, como las llamó Durkheim, “autorreguladoras” (Durkheim, 1933; Rawls, 2003). Durkheim extrae ejemplos de la ciencia en los que la competencia compartida en una práctica reemplaza las creencias como base tanto para sostener como para desafiar ideas. En un contexto de globalización y trabajo globalmente distribuido, donde personas que no comparten creencias y solo tienen prácticas situadas a las que deben recurrir para trabajar juntas, es importante comprender la relevancia de un cambio teórico y metodológico desde la visión convencional de estructuras versus individuos, que requieren una solidaridad de creencias y valores, hasta una apreciación de la utilidad de los métodos de los miembros para producir el orden de las situaciones sociales que habitan (Rawls 2005, 2007).

CONCLUSIONES

La Etnometodología, como disciplina, permite que los investigadores, docentes, alumnos, padres de familias y gestores educativos conozcan en entorno educativo, interpretando de manera diferente el contexto educativo a partir de las técnicas interpretativas para abordar el fenómeno de estudio. Bajo su enfoque, se abordan diversas situaciones y experiencias que viven profesores y estudiantes en el ambiente áulico, logrando aprendizajes. Además, se exploran el papel que desempeñan en los distintos grupos a los que pertenecen. Finalmente, se podrían identificar la forma en que establecen estrategias efectivas, para cumplir con las tareas y formar buenas relaciones entre ellos (Esquivel, 2016).

Los estudios y la apreciación del trabajo etnometodológico continúan creciendo, pero la amplitud y penetración de sus ideas y la inspiración para la investigación en curso aún no han logrado su pleno reconocimiento. Otras contribuciones teóricas incluyen el desarrollo de análisis relacionados con el “método documental de interpretación”, análisis altamente innovadores de las reglas y su uso, y un tratamiento radical de fenómenos como el uso del lenguaje y la rendición de cuentas, el análisis de conversaciones, las formas distintivas de investigación etnográfica de la etnometodología y sus influencias en una serie de dominios sustantivos, incluidos los entornos legales, la ciencia y la tecnología, las investigaciones sobre el lugar de trabajo y las organizaciones, la investigación por

encuestas. La etnometodología ayudó especialmente a establecer la agenda para los estudios de género, al mismo tiempo que desarrolló ideas para investigaciones sobre las características raciales y étnicas y la experiencia cotidiana. Aun así, hay mucho de lo que Garfinkel llamó “asuntos pendientes”, lo que significa que las investigaciones etnometodológicas continúan intensificándose y desarrollándose.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Ed. H.F. Martínez de Murguía.
- Cicourel, A. (1968). *The Social Organization of Juvenile Justice*. Ed. Wiley.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Ed. Cátedra.
- Denzin, N. (1971). Symbolic Interactionism and Ethnomethodology: A Comment on Zimmerman and Wieder, en Jack D. Douglas, *Understanding Everyday Life: Towards the Reconstruction of Sociological Knowledge*, pp. 295-298. Ed. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Dourish, P. y Button, G. (1998). On “Technomethodology”: Foundational Relationships between Ethnomethodology and System Design. *Human Computer Interaction*, 13(4), 395-432.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labor in society*. Free Press.
- Espinosa-Cristia, J. y Trujillo-Osorio, N. (2023). Organizing Research Excellence: A Phenomenological Approach to Studying Organizational Identity at Research Centres in the Global South, in François-Xavier de Vaujany, Jeremy Aroles, and Mar Pérezts (eds), *The Oxford Handbook of Phenomenologies and Organization Studies*. Oxford Handbooks, pp. 672-696. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780192865755.013.36>
- Esquivel, A. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 1-12.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1974). The Origins of the Term Ethnomethodology, en Roy Turner (ed.), *Ethnomethodology: selected readings* (pp. 15-18). Ed. Penguin Books.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*, Ed. Polity Press.
- Garfinkel, H. y Sacks, H. (1970). On Formal Structures of Practical Actions, en John C. McKinney y Edward A. Tiryakian (eds.), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*. (pp. 337-366). Ed. AppletonCentury-Crofts, Nueva York.
- Guerra Verdeja, J. A. (2015). *La Visibilidad de la Violencia de Género en las Sociedades Avanzadas: Una Resistencia del Modelo Patriarcal a la Cultura de la Información*. [Tesis doctoral en Ciencias Políticas y Sociología]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gurwitsch, A. (1964). *The Field of Consciousness*. Duquesne University Press.
- Krause, M. y Wasserman, M. (2008). *Documento de Cátedra 53 de Metodología y Técnicas de la Investigación Social*. Universidad de Buenos Aires.
- Lynch, M. (2000). *Ethnomethodology and the logic of practice*. Routledge.
- Mehan, H. y Wood, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. Ed. John Wiley and Sons.

- Meier Zu Verl, C., Meyer, C. y Oberzaucher, F. (2023). Everyday Language, Descriptive Language and Praxeological Validity Aspects of Sociological Rigor from the Perspective of the Interpretive Paradigm and Ethnomethodology. *Zeitschrift für Soziologie*, 52(1), 50–66. DOI: 10.1515/zfsoz-2023-2002
- Meyer, C., 2022: The Phenomenological Foundations of Ethnomethodology's Conceptions of Sequentiality and Indexicality. *Harold Garfinkel's References to Aron Gurwitsch's, Field of Consciousness. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 23, 111–144.
- Mollo, M. (2023). *Retroalimentación formativa integrada para promover la gestión del aprendizaje metarregulado en educación superior*. [Tesis para optar grado académico de doctor en Educación]. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Pollner, M. (1974), Sociological and Common Sense Models of the Labelling Process, en Roy Turner (ed.), *Ethnomethodology: Selected Readings* (pp. 27-40). Ed. Penguin Books.
- Rawls, A. (2003). Conflict as a foundation for consensus: Contradictions of capitalism in book III of Durkheim's division of labor. *Critical Sociology*, 29(3), 295–335.
- Rawls, A. (2004). *Epistemology and practice: Durkheim's elementary forms of religious life*. Cambridge University Press.
- Rawls, A. (2005). Garfinkel's conception of time. *Time and Society*, 14(2), 163–190.
- Rawls, A. (2007). *Enquete. 'Reciprocity and Practice: Trust in a Context of Globalization'*. (s.e.).
- Ritzer, G. (1993), Teoría sociológica contemporánea. Ed. Mc Graw-Hill.
- Rodríguez Bornaetxea, F. (1992). *Etnometodología: surgimiento y disolución de una Escuela de la Psicología Social Norteamericana*. [Tesis doctoral en Psicología]. Universidad del País Vasco.
- Sacks, H. (1963). Sociological Description. *Berkeley Journal of Sociology*, 8, 1-16.
- Shapiro, D. (1994). *The Limits of Ethnography: Combining Social Sciences for CSCW. Proceedings of the ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work CSCW'94* (Chapel Hill, NC), 417–428. ACM: New York.
- Sudnow, D. (1978). *Ways of the Hand. The Organization of Improvised Conduct*. Harvard University Press.
- Swingewood, A. (1991). *A Short History of Sociological Thought*. Macmillan.
- Turner, R. (ed.) (1974). *Ethnomethodology: selected readings*, Ed. Penguin Books.
- Warfield, A. (2008). Harold Garfinkel, Ethnomethodology and Workplace Studies. *Organization Studies*, 29(5), 701–732. DOI: 10.1177/0170840608088768
- Weider, L. (1974). *Language and social reality: The case of telling the convict code*. The Hague, Mouton.
- Wilson, T. (1971). Normative and Interpretive Paradigms in Sociology, en Jack D. Douglas, *Understanding Everyday Life: Towards the Reconstruction of Sociological Knowledge* (pp. 57-79). Ed. Routledge & Kegan Paul.
- Zimmerman, D. y Wieder, L. (1971). Ethnomethodology and the Problem of Order: Comment on Denzin», en Jack D. Douglas (ed.), *Understanding Everyday Life: Towards the Reconstruction of Sociological Knowledge* (pp. 285-295). Ed. Routledge & Kegan Paul, Londres.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

María de los Ángeles Sánchez-Trujillo
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Marianella Alicia Suárez-Pizzarello
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

El análisis del discurso puede concebirse como un método de investigación cualitativa orientado a analizar los discursos emitidos por los participantes de una situación de investigación, atendiendo no solo a lo que dicen, sino a las ideas implícitas en su discurso sobre la base de un sistema de creencias subyacentes. Asimismo, se puede abordar tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa, lo cual depende de los objetivos del estudio y de la elección del investigador, lo cual refuerza la idea inicial de este libro que el método no es cualitativo en si mismo, sino que se trata de un método que puede utilizarse en la investigación cualitativa.

El método de análisis del discurso en general tiene como objetivo examinar el uso del lenguaje en textos, conversaciones y contextos comunicativos para comprender las maneras en que este refleja, construye y afecta las realidades sociales y las relaciones de poder. En particular, el análisis crítico del discurso se centra en descifrar cómo las estructuras discursivas están entrelazadas con el poder social y las identidades dentro de situaciones comunicativas específicas, y emplea métodos para identificar las premisas implícitas y los sistemas de creencias que guían la conducta de las personas.

El análisis del discurso como método presenta diversas ventajas. Una de ellas es su flexibilidad metodológica, pues se puede adaptar a diferentes enfoques teóricos y metodológicos, lo cual permite su empleo en diversas disciplinas y contextos de investigación. Por otro lado, proporciona procedimientos necesarios para lograr una comprensión profunda de los datos textuales, orales e incluso semióticos presentes durante los actos comunicativos, relacionándolos con las prácticas lingüísticas y sociales. En línea con lo anterior, a su vez, este método permite explicar las relaciones entre el discurso y las estructuras sociales, asociadas a un sistema de creencias, lo cual puede conducir a una transformación de situaciones problemáticas detectadas.

MARCO TEÓRICO

Según Sayago (2014), el análisis del discurso como herramienta metodológica se basa en las primeras reflexiones acerca del lenguaje, aproximadamente en el siglo V a.C., cuando los sofistas teorizaron acerca de los recursos persuasivos en el desarrollo de la argumentación, lo cual fue respaldado por Aristóteles, Cicerón y Quintiliano. No obstante, la limitación resaltante era que estas teorizaciones se orientaban a analizar los discursos argumentativos con fines persuasivos y no a establecer propiamente criterios de análisis. Durante la Edad Media, se establecieron ciertos criterios de análisis de la Biblia, cuyo representante fue Santo Tomás, lo que dio lugar precisamente al enfoque hermenéutico.

Ahora bien, el análisis del contenido, como antecedente directo del análisis del discurso, surgió en el siglo XX y tuvo como propósito describir, de forma objetiva y sistemática, el contenido de las manifestaciones en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Una limitante de este procedimiento era su enfoque cuantitativo y estrictamente circunscrito en este tipo de documentos políticos, además de que no abordaba criterios pragmáticos que permitiera relacionar el texto y el contexto social. Krippendorff (1990) propuso las bases del análisis del discurso tal como se entiende en la actualidad, como una herramienta más compleja que integra los aportes de diversas disciplinas, como la Lingüística, la Filosofía, la Sociología, la Antropología y la Psicología Cognitiva.

Krippendorff (1990) enfatizó en la necesidad de reconocer que el significado de un discurso es variable y este puede cambiar en función del contexto y las interpretaciones de los involucrados. A su vez, este autor aboga por un enfoque crítico, denominado análisis crítico del discurso, que no solo se orienta a identificar el sentido de un mensaje discursivo, sino a cuestionar las relaciones de poder y estructuras sociales que subyacen y que, indudablemente, impactan tanto en la producción como en la recepción del discurso, lo que concuerda con la postura de Van Dijk (2016). En tal sentido, plantea la posibilidad de emplear tanto métodos de investigación cualitativa como cuantitativos en el análisis, pues, desde su perspectiva, de esta manera, se podrá lograr un conocimiento holístico del fenómeno del discurso.

En esta línea, Campbell y Obeng (2024) fundamentan la idea de que la forma en que las personas emplean el lenguaje y las funciones utilizadas permiten identificar las relaciones de poder que mantienen, sobre la base de la teoría del lenguaje y el poder de Fairclough, así como la teoría del lenguaje y la libertad de Obeng. De hecho, según Fairclough (2018), el análisis del discurso implica identificar el significado de los enunciados como elementos inmersos en un proceso social, teniendo en cuenta tres niveles de la realidad social: las estructuras sociales, las prácticas sociales y los acontecimientos. Las estructuras sociales están mediadas por la lengua de uso; las prácticas sociales, por las órdenes del discurso; y los eventos sociales, por los textos que se producen. La manera como estos tres niveles se relacionan y configuran las interacciones permitirán identificar las relaciones de poder subyacentes en los discursos analizados.

En línea con lo anterior, Criado (2014) afirma que, en el análisis del discurso, interviene la hipótesis parsoniana, teoría que defiende la idea de que la acción de los individuos se basa eminentemente en las normas culturales internalizadas durante sus actos de socialización. Por tanto, el discurso que se emiten en las interacciones reflejan precisamente tales normas. A su vez, Stecher (2010) afirma que, desde esta perspectiva metodológica, el texto (hablado o escrito) puede ser analizado desde tres dimensiones: descriptiva, basada en el análisis lingüístico, lo que consiste en el sentido adjudicado al texto a partir de su particular organización lingüística; intertextual, basado en la identificación de los recursos discursivos presentes en el texto; y social, enfocado en analizar la forma en que el texto está condicionado por la situación y la estructura social de las que forma parte.

Por su parte, de acuerdo con Van Dijk (2000), el análisis del discurso implica la descripción de tres dimensiones que convergen de forma integrada: la influencia del uso del lenguaje en las creencias y en la interacción, el impacto de algunas normas- explícitas o implícitas- de la interacción en la forma de comunicarse, y el control de las creencias en el uso del lenguaje y las interacciones. Según este autor, para una adecuada aplicación del análisis del discurso, es importante tener en cuenta tres modelos mentales, que permiten comprender la relación entre los aspectos contextuales y las prácticas discursivas personales. El primero se refiere a los modelos de evento, que son representaciones sobre un hecho o evento específico y, en tal sentido, implican creencias.

Este tipo de modelo posibilita organizar las percepciones respecto del mundo real según los esquemas mentales de cada individuo, lo que lo dota de coherencia cognitiva. Tales representaciones incluye la imagen que cada uno tenga de sí mismo. El segundo alude a los modelos de acción, que incluye al individuo en una dimensión en la que incluye su hacer con respecto a los demás. Esta forma de representación, con un carácter eminentemente pragmático, considera el contexto social y las normas asumidas.

Finalmente, los modelos de situación enfatizan en la dimensión del ser/estar del sujeto en sus relaciones con los demás. A diferencia de los anteriores, en este modelo, hay un componente motivacional. A su vez, incluye la evaluación que hace el individuo respecto de la factibilidad asignada a la situación representada, ya sea de naturaleza aspiracional o de evitación. Se evidencia, pues, una carga valorativa que se asigna a cada situación, lo que le imprime a esta una valoración positiva que genera atracción; o una valoración negativa, que, más bien, produce rechazo o evasión.

Por otro lado, cabe precisar el aporte de Merlino (2011) acerca de la necesidad de desentrañar el sistema de creencias en todo proceso discursivo, lo cual puede lograrse solo a través del análisis de textos argumentativos. Desde su postura, existen cuatro sistemas de creencias que pueden desprenderse del análisis del discurso y que configuran los modos de ser y actuar de las personas: a) la norma como obstáculo para los fines personales, b) la norma como agresión, c) la norma

como un deber o valor, y d) la norma como prevención de alguna situación negativa. La identificación del sistema de creencias al que pertenece un individuo se logra en la medida en que se realice un análisis profundo de su discurso, y argumentos.

Finalmente, O'Halloran (2011) plantea una perspectiva novedosa del análisis del discurso, el cual renombra como "análisis del discurso multimodal". Este se fundamenta en el enfoque semiótico social del lenguaje de Holliday, el cual propone modelar el potencial de significado de las palabras, los sonidos y las imágenes, los cuales se configuran como sistemas interrelacionados. De este modo, O'Halloran, consciente de las distintas posibilidades de comunicación que trascienden el formato verbal, propone la necesidad de incorporar estos otros elementos semióticos en el análisis de los discursos como herramienta de investigación, lo cual también es defendido por Riggs (2024), quien considera importante el análisis de noticias constructivas, atendiendo a elementos poco estudiados, como el uso de metáforas verbales y visuales/multimodales, y metonimia visual.

A su vez, tales perspectivas se asocian también con la posibilidad de realizar análisis de discursos electrónicos, que consideran las características propias de este tipo de formato en contraste con los medios tradicionales en los que las personas suelen comunicarse (Hodge, 2014; Zhang y Tu, 2019). De hecho esta forma de análisis fue planteada anteriormente por Van Leeuwen (2008), quien propone abordar el discurso no solo desde la perspectiva lingüística sino también considerando los recursos multimodales (como imágenes, música, diseño gráfico, entre otros) que contribuyen a la construcción del significado en los textos y las prácticas comunicativas.

CONCEPTUALIZACIÓN

Como método de investigación cualitativa, el análisis del discurso se centra en identificar e interpretar los significados subyacentes en corpus textuales, condicionados por variables sociales y culturales (Criado, 2014). De este modo, se basa en la fórmula: discurso+ texto+contexto. Así, el discurso se define como una práctica de acción social directamente vinculada con las condiciones sociales de su producción (Karam, 2005). A su vez, se parte de la idea de que el discurso permite modelar las relaciones sociales entre los individuos y, de alguna forma, predefinen las distintas formas de interacción existentes. En línea con lo anterior, favorece la construcción de la identidad social, puesto que, a partir de las interacciones, las personas asumen ciertas posiciones o roles que configuran su forma (Denzin & Yvona, 1994) de ser, y de ubicarse en el mundo (Stecher, 2010). De esta manera, el análisis del discurso permite reconstruir estos marcos de configuración (Van Leeuwen, 2008).

A su vez, Abuín-Vences *et al.* (2022) proponen que el análisis del discurso, en conjunto con la aplicación de técnicas de neurocomunicación, puede permitir identificar la relación entre el contenido de un mensaje, y los efectos cognitivos y emocionales que genera en el receptor. Por tanto, es posible concebir este método como un soporte metodológico que, aunado con otras herramientas, permite analizar- y predecir- el impacto que generan los discursos emitidos por las personas.

Características claves

Existen diversas posturas relacionadas con la forma de concebir el análisis del discurso como método. En la tabla 1, se incluyen algunas características claves sobre la base de los aportes de algunos de los autores más representativos de este método.

Tabla 1 Características claves del análisis del discurso

Autor/Año	Características claves
Van Dijk (1985); Cortés y Bañón (2003)	Enfatizan la necesidad de identificar estructuras argumentativas para comprender cómo se construyen los argumentos, lo cual incluye la tarea de descubrir premisas tanto explícitas como implícitas que son fundamentales para el razonamiento, y busca desentrañar los sistemas de creencias subyacentes que informan y dan forma a las perspectivas y posiciones comunicadas en el discurso.
Van Dijk (2000)	Se centra en la complejidad de las estructuras y procesos del discurso, incluyendo aspectos verbales, visuales, retóricos, pragmáticos, sintácticos y semánticos.
Eckert y Rickford (2001)	Destacan las discrepancias en el discurso basadas en las relaciones de poder subyacentes, analizando aspectos como morfología, vocabulario, pronombres, sintaxis y metáforas.
Karam (2005)	Examina tanto los elementos lingüísticos (orales o escritos) como los semióticos (gestuales, posturales, entonacionales, visuales, etc.), centrándose en las estructuras gramaticales y en las interacciones discursivas.
Campos y Turato (2009)	El análisis se lleva a cabo a través de registros y permite la inferencia lógica, desde la evaluación de premisas a lo largo del texto hasta la conclusión del estudio.
Merlino (2011)	Enfatiza en la necesidad de aplicar este método en discursos argumentativos. Según este autor, el discurso argumentativo resulta central para la comprensión del sentido de la acción social. Esto se debe a que, cuando una persona argumenta, presenta razones o motivos, a partir de los cuales justifica sus acciones o sus puntos de vista.
Van Leeuwen (2008); O'Halloran (2011)	El análisis del discurso debe incluir una dimensión multimodal, que permita el análisis del lenguaje escrito o hablado, en conjunto con otros elementos, como imágenes, símbolos, gestos, posturas, entre otros.
Sayago (2014)	Puede ser aplicado mediante diferentes enfoques metodológicos, ya sea hipotético-deductivo, inductivo o abductivo. En cualquier caso, inicia con un proceso de codificación a partir de categorías previamente establecidas o surgidas durante el proceso de análisis.
Van Dijk (2016)	Prioriza el análisis de problemas sociales y políticos, considerando la situación comunicativa que abarca elementos como el contexto temporal y espacial, las acciones comunicativas en curso, y los participantes con sus roles, identidades, objetivos, conocimientos, opiniones, actitudes e ideologías.

PROCEDIMIENTOS

Como se mencionó anteriormente, una gran potencialidad del análisis del discurso como método es su flexibilidad al poder ser aplicado tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. En efecto, Sayago (2014) afirma que la elección de un procedimiento de análisis cualitativo o cuantitativo depende de los objetivos del estudio, así como del paradigma de investigación en el que el investigador está inscrito. En tal sentido, a continuación, se presentarán ambos procedimientos.

Procedimiento cuantitativo

El procedimiento cuantitativo en el análisis del discurso implica la aplicación de métodos y técnicas numéricas para examinar y comprender los aspectos del lenguaje en un corpus de textos. Ahora bien, aunque se presentará un procedimiento de carácter cuantitativo, ello no quiere decir que los procesos puedan realizarse de forma automática y sin considerar la subjetividad de los involucrados.

De hecho, se requiere la interpretación continua del investigador, atendiendo al paradigma hermenéutico en el que se enmarca el análisis del discurso. A su vez, el método en sí implica efectuar análisis de los mensajes e interacciones que implican las subjetividades de sus emisores, por lo cual resulta inviable que el investigador asuma una postura positivista en el proceso de interpretación.

Para aplicar el procedimiento cuantitativo, primero, se identifican las unidades de análisis, que pueden ser desde palabras individuales hasta textos completos, dependiendo del objetivo de la investigación. Luego, se establecen variables relevantes que se desean analizar, como el uso de ciertas palabras o estructuras lingüísticas. Según Sayago (2014), si se está realizando análisis de discursos argumentativos, es posible incluir indicadores relativos a la pertinencia semántico-proposicional, la precisión estilística y el efecto retórico.

La primera alude a la asociación entre la información brindada como argumento y la brindada como consecuencia de ese argumento; la segunda se refiere a la formulación ordenada y sencilla de una idea; y la tercera, al impacto emotivo y conceptual que logra, lo que se asocia con la perspectiva de Abuín-Vences *et al.* (2022) en cuanto a los efectos que genera un discurso y el análisis que se puede desarrollar al respecto.

Estas variables se cuantifican utilizando técnicas estadísticas, como el conteo de frecuencias o el análisis de co-ocurrencia, para identificar patrones y relaciones entre diferentes elementos del discurso. Finalmente, se realizan análisis estadísticos para interpretar los resultados y extraer conclusiones sobre el fenómeno lingüístico estudiado.

En la Figura 1, se presenta cada etapa de este método desde una aproximación cuantitativa; y, en este, se incluyen algunos ejemplos de subniveles e indicadores de análisis.

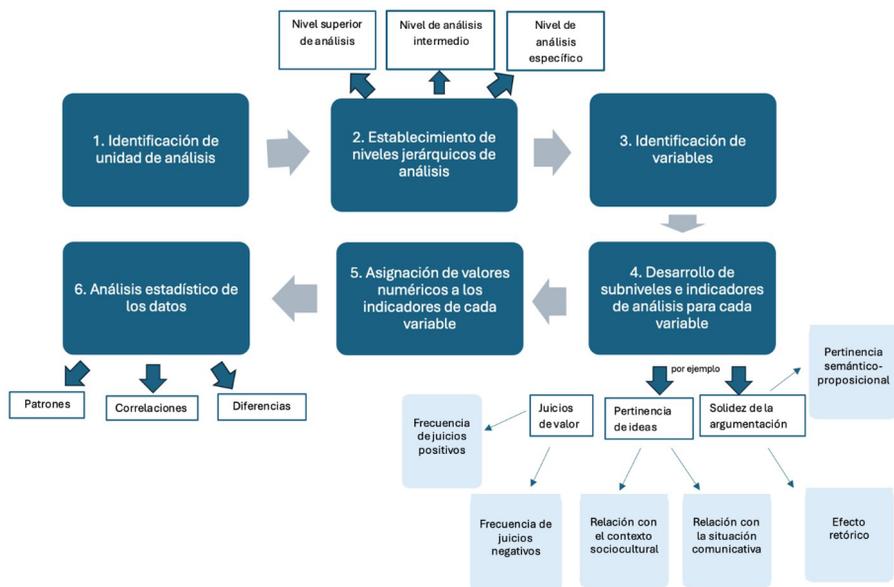


Figura 1 Procedimiento de aplicación del análisis del discurso desde una aproximación cuantitativa

Elaboración propia, basado en Sayago (2014).

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo pueden ser aplicadas estas etapas en un caso específico de investigación.

Imaginemos que estamos realizando un estudio sobre el discurso de los profesores en las clases de matemáticas y cómo influye en la percepción de los estudiantes sobre la dificultad y utilidad de esta materia. Para ello, utilizaremos un enfoque cuantitativo que nos permita analizar de forma sistemática y metódica los diferentes elementos del discurso docente y su impacto en los estudiantes.

1. Identificación de la unidad de análisis (UA): En este caso, la UA serán clases de matemáticas impartidas por los profesores. Estas clases serán el contexto principal del análisis.
2. Establecimiento de niveles jerárquicos de análisis:
 - Nivel Superior de Análisis: El discurso educativo en general incluye la totalidad de las clases de todas las materias impartidas en la escuela.
 - Nivel de Análisis Intermedio: Las clases de matemáticas en particular, pueden representar una subunidad del discurso educativo general.
 - Nivel de Análisis Específico: Las intervenciones discursivas de los maestros durante las clases de matemáticas, como los tipos de explicaciones, ejemplos proporcionados, retroalimentación, etc.

3. Identificación de variables (Vs) relevantes:

- Variable 1 (V1): Estilo de enseñanza: Es posible estudiar esta variable a partir del nivel de interacción entre el docente y los estudiantes, la claridad en la explicación, el uso de ejemplos, etc.
- Variable 2 (V2): Percepción de la dificultad de las matemáticas: A partir del estudio de esta variable, es posible indagar acerca de cómo el discurso del maestro influye en la percepción de los estudiantes sobre la dificultad de la asignatura.
- Variable 3 (V3): Percepción de la utilidad de las matemáticas: Esta variable puede orientarse a examinar cómo el discurso del maestro impacta en la percepción de los estudiantes sobre la utilidad y la relevancia de las matemáticas en su vida diaria.

4. Desarrollo de subniveles e indicadores de análisis para cada variable:

Para la variable “Estilo de enseñanza”, es posible detallar subniveles como la “cantidad de preguntas realizadas por el docente”, el “uso de ejemplos concretos” y la “claridad de las explicaciones”. Esto nos ayuda a identificar cómo el maestro logra una conexión con los estudiantes, si logra hacer que la materia sea percibida como relevante y si comunica las ideas complejas de forma efectiva. Conocer estos detalles es clave para comprender cómo se lleva a cabo la clase y cómo esto afecta el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de las variables “Percepción de la dificultad de las matemáticas” y “Percepción de la utilidad de las matemáticas”, es posible analizar la “frecuencia de expresiones positivas o negativas utilizadas por el docente” y la “relación entre los conceptos matemáticos enseñados y su aplicación en situaciones cotidianas”. Tales variables posibilitan la exploración acerca de cómo la presentación del contenido por parte del docente impacta en la actitud de los estudiantes hacia la asignatura y su percepción de relevancia, lo que, a su vez, puede afectar su motivación y rendimiento académico.

En esta fase, es posible considerar la propuesta de Sayago (2014) sobre el análisis de discursos argumentativos. En cuanto la pertinencia semántico-proposicional, como se mencionó anteriormente, es factible evaluar cómo el maestro relaciona los conceptos matemáticos con ejemplos prácticos que tienen significado y aplicabilidad en la vida cotidiana de los estudiantes. Por ejemplo, al introducir un nuevo tema, el docente podría argumentar su importancia mediante la demostración de su uso en situaciones reales, como calcular el cambio al comprar o la geometría en la construcción. La coherencia se verifica al identificar la relación lógica entre, por ejemplo, la justificación del estudio de un concepto matemático y la conclusión de su relevancia a partir de casos que pueden aplicarse en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, es posible analizar la consistencia de las cadenas de razonamiento identificadas sobre la base de indicadores que se podrían plantear.

En cuanto a la precisión estilística, es posible analizar la claridad en la exposición del maestro, en la medida en que estructure su tema de clase de forma coherente. Así, se puede analizar las etapas de la sesión y las actividades desarrolladas en cada una de ellas, así como la coherencia entre todas estas y el propósito planteado en cuanto a los conceptos matemáticos que desea transmitir. A su vez, es factible analizar la elección de un lenguaje adecuado y la capacidad del maestro para adaptar su discurso a las necesidades de sus estudiantes.

En relación con el efecto retórico, este podría centrarse en el impacto emocional y persuasivo del discurso del maestro, evaluando cómo su manera de comunicar motiva y capta el interés de los estudiantes. Por ejemplo, al emplear historias relevantes, noticias, casos o anécdotas personales relacionadas con los conceptos matemáticos, podría generar curiosidad y conexión emocional. El efecto retórico también incluye el uso de preguntas, el énfasis en palabras claves, y una variación en el tono de voz, así como en su disposición corporal con el propósito de destacar la importancia de ciertos puntos o para mantener a los estudiantes comprometidos y receptivos a lo largo de la clase. A su vez, es posible realizar el análisis de las respuestas, verbales y no verbales, de los alumnos. Estos análisis podrían resultar muy útiles, por ejemplo, en situaciones de observaciones de clase, de modo que se logre el análisis enfocado no solo en la actuación del docente, sino también en la recepción del alumnado, y en la situación de interacción.

5. Asignación de valores a los indicadores de cada variable: Por ejemplo, se podría asignar puntajes a la claridad de las explicaciones del maestro, donde un puntaje más alto indica una mayor claridad; y a la frecuencia de expresiones positivas relacionadas con la utilidad de las matemáticas, donde un puntaje más alto refleja una percepción más positiva por parte de los estudiantes. En este caso, los puntajes asignados podrán considerar valores predeterminados, asociados, por ejemplo, a la calidad del discurso en función de niveles: superficial, medio o profundo, como proponen Cortés y Bañón (2003); o lo que considere determinar el investigador.
6. Análisis estadístico de los datos: Una vez recopilados los datos sobre el discurso de los maestros y la percepción de los estudiantes, es posible realizar análisis estadísticos para identificar patrones, correlaciones y diferencias significativas entre diferentes estilos de enseñanza y las percepciones de los estudiantes sobre la dificultad y utilidad de las matemáticas.

Este procedimiento cuantitativo nos permitirá obtener resultados que puedan ser replicables y comparables, lo que contribuirá a una comprensión más profunda de cómo el discurso de los maestros influye en la percepción de los estudiantes sobre las matemáticas en el contexto educativo.

Procedimiento cualitativo

El análisis del discurso como método para un trabajo de investigación involucra un conjunto de procedimientos sistemáticos y reflexivos destinados a explorar y entender los textos a un nivel profundo. De este modo, a diferencia del procedimiento anterior de análisis, en este caso, se enfatiza más en la necesidad de interpretar el contenido del discurso y la intencionalidad de los emisores (y, dependiendo de la naturaleza del estudio, incluso también el impacto en los receptores), ya sea de manera inductiva, deductiva o mixta, sin hacer uso de valores numéricos ni análisis estadísticos.

Sobre la base de los aportes de Sayago (2014) y Merlino (2011), la aplicación de este método desde una perspectiva cualitativa inicia con la codificación, etiquetando y desagregando pasajes textuales según categorías específicas, lo que permite que un fragmento sea clasificado bajo múltiples categorías. Posteriormente, se emplean búsquedas verticales y transversales para identificar la presencia de estas categorías dentro de y a través de las unidades de análisis, respectivamente, reagrupando luego los pasajes extraídos para comparar semejanzas y diferencias.

Luego, se procede a realizar interpretación reflexiva, evaluando constantemente las diferencias y similitudes identificadas para reconstruir las matrices de sentido del discurso analizado, lo que, a su vez, se relaciona con la identificación de esquemas argumentales, premisas y el sistema de creencias subyacente que caracteriza al contexto de estudio. Lo anterior se refiere al proceso de desentrañar cómo las personas construyen sus argumentos (esquemas argumentales), descubrir las afirmaciones base que asumen como ciertas (premisas), y comprender el conjunto de convicciones que fundamentan su interpretación del mundo (sistemas de creencias). Este proceso es clave en el análisis del discurso para entender no solo lo que las personas enuncian, sino cómo razonan, qué asumen sin decirlo explícitamente, y las creencias profundas que guían sus pensamientos y comportamientos. En esta etapa, también es posible analizar la pertinencia semántico-proposicional, la precisión estilística y el efecto retórico de los discursos analizados, como se revisó en el procedimiento cuantitativo.

Finalmente, este análisis meticuloso de las similitudes y distinciones presentes en el discurso, que reflejan agrupaciones de creencias que son a la vez parecidas entre sí y distintas de otras, genera la oportunidad de desarrollar, de forma provisional y dependiente del contexto estudiado, una clasificación de individuos en los cuales estas agrupaciones se ven reflejadas. Lo anterior podría conducir a la generación de nueva teoría, según Merlino (2011).

En la Figura 2, se presenta cada etapa de este método desde una aproximación cualitativa, considerando los aportes de Sayago (2014) y Merlino (2011).

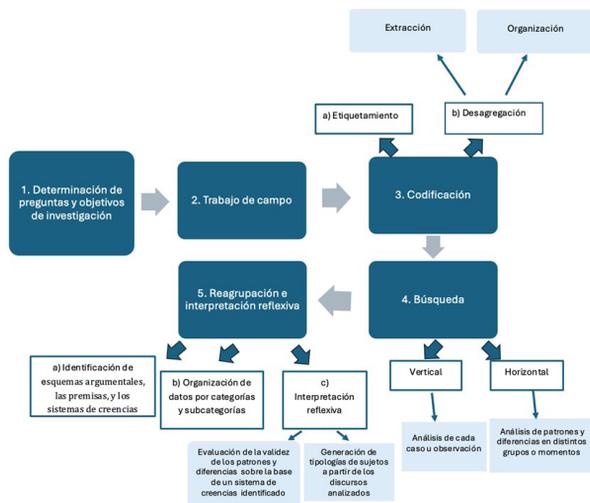


Figura 2. Procedimiento de aplicación del análisis del discurso desde una aproximación cualitativa

Elaboración propia, basado en Merlino (2011) y Sayago (2014)

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo pueden ser aplicadas estas etapas en un caso específico de investigación.

Para ilustrar cómo se aplicaría el análisis del discurso en una investigación educativa enfocada en describir las interacciones entre alumnos de primaria de un centro educativo privado, podemos considerar un estudio que busca entender cómo se construyen las relaciones sociales y de aprendizaje dentro del aula. A continuación, se detalla un ejemplo de aplicación de las etapas mencionadas.

1. Codificación: Etiquetamiento y Desagregación

En esta etapa, se propone identificar y analizar las formas en que los alumnos interactúan entre sí y con los docentes, enfocándose en las categorías de colaboración, conflicto y liderazgo. Cabe resaltar que tales categorías podrían plantearse de forma apriorística (enfoque deductivo), durante el desarrollo del trabajo de campo (enfoque inductivo), o de manera combinada (enfoque mixto).

- a) Etiquetamiento: Durante la observación en el aula o el análisis de grabaciones de clases, se etiquetan pasajes específicos de las interacciones. Por ejemplo, un fragmento en el que se muestra que un estudiante ayuda a otro con una tarea difícil se etiquetaría como “colaboración”. Una disputa por los materiales del aula podría etiquetarse como “conflicto”. Una situación en la que un estudiante asume voluntariamente la dirección de un proyecto grupal se etiquetaría como “liderazgo”.

b) Desagregación: Estos pasajes etiquetados se extraen y organizan en función de sus categorías para un análisis más profundo. Esto incluiría transcribir diálogos o describir comportamientos observados relacionados con cada categoría. En el caso de la transcripción de diálogos, una vez que se han identificado y etiquetado los pasajes de interés (por ejemplo, un estudiante explicando un concepto a otro, un debate sobre la respuesta correcta a una pregunta, o un estudiante dirigiendo un grupo en una actividad), el siguiente paso es transcribir estos momentos. Lo anterior significa escribir textualmente lo que se dijo durante estas interacciones, incluyendo, en la medida de lo posible, matices como el tono de voz, pausas significativas, y expresiones no verbales que puedan ser relevantes para el análisis. La transcripción detallada permite un examen minucioso del lenguaje utilizado, la estructura de la comunicación, y la dinámica de la interacción.

En relación con la descripción de los comportamientos observados, se podría incluir acciones físicas (por ejemplo, gestos, movimientos corporales, uso de materiales didácticos), expresiones faciales, y la respuesta de los demás participantes (atención, desinterés, respuestas emocionales). La descripción de estos comportamientos proporciona un contexto más amplio que ayuda a entender la dinámica de la interacción y el impacto de las palabras.

Tras transcribir y describir los pasajes etiquetados, estos se organizan sistemáticamente según las categorías y subcategorías determinadas en el estudio. Esto podría hacerse en una base de datos, un sistema de codificación cualitativa, o mediante matrices de organización en un documento de texto. En cualquier caso, la organización permite al investigador acceder fácilmente a todo el material relacionado con una categoría específica, y facilita realizar comparaciones, interpretar patrones y efectuar interpretaciones profundas de los datos.

Con todos los pasajes desagregados y organizados, el investigador puede comenzar a analizar a profundidad cómo se manifiestan las categorías de interacción en el contexto del aula. Este análisis estará enfocado en entender no solo lo que se dijo o lo que se hizo (es decir, la conducta observable directamente), sino también en explorar el significado subyacente, las intenciones, las percepciones de los participantes, y las consecuencias de estas interacciones en el ambiente de aprendizaje. Ello requiere, por tanto, un análisis más holístico y no tanto individual de los discursos emitidos por los participantes, aunado a sus expresiones no verbales.

Por ejemplo, en la categoría de “colaboración”, se podría explorar cómo la ayuda entre pares influye en la comprensión de los conceptos; en la categoría de “conflicto”, se podría investigar cómo las disputas afectan la cohesión del grupo y el bienestar emocional de los estudiantes; y en “liderazgo”, se analizaría cómo las dinámicas de liderazgo entre estudiantes afectan la participación y el compromiso en las actividades del aula.

2. Búsqueda Vertical y Transversal

En esta etapa, se busca examinar cómo las categorías de interacción se manifiestan en diferentes contextos y entre distintos grupos de estudiantes.

- a) Vertical: Se analiza cada caso o sesión de observación para identificar todos los ejemplos de colaboración, conflicto y liderazgo. Esto permite entender la dinámica de interacción en contextos específicos.
- b) Transversal: Se busca identificar patrones o diferencias en la manera en que se manifiestan estas categorías de interacción a través de diferentes grupos de edad, clases o incluso momentos del día escolar.

3. Reagrupación e interpretación reflexiva

Durante esta fase, se analizan las interacciones para identificar similitudes y diferencias que proporcionen información sobre cómo se desarrollan las relaciones sociales y de aprendizaje en el entorno educativo.

- a) Identificación de esquemas argumentales, las premisas, y los sistemas de creencias: En esta etapa, se analizan los argumentos de los estudiantes y las posibles creencias subyacentes. En este proceso, es posible descubrir tanto las estrategias lógicas empleadas por los estudiantes, como las creencias implícitas que no se enuncian directamente, pero que son parte de sus razonamientos. A partir del reconocimiento de estos aspectos, se logra comprender no solo la dinámica de las relaciones sociales y de aprendizaje en el contexto estudiado, sino también cómo estas interacciones reflejan y contribuyen a la cultura educativa del centro. Incluso, tomando en cuenta la propuesta de Merlino (2011), es posible identificar la concepción de norma que manifiestan los participantes en cuanto a las dinámicas sociales que regulan su contexto de clase.
- b) Reagrupación: Los pasajes desagregados se compilan en un nuevo conjunto de datos, organizados por categoría y subcategoría (por ejemplo, tipos de liderazgo, fuentes de conflicto) para facilitar un análisis comparativo.
- c) Interpretación Reflexiva: Se reflexiona sobre las interacciones observadas para entender mejor las dinámicas de grupo, la asunción de roles dentro del aula y cómo estos aspectos contribuyen en una comprensión profunda acerca de las características del ambiente de aprendizaje. Por ejemplo, se podría explorar cómo el liderazgo positivo entre pares fomenta un entorno colaborativo, o cómo los conflictos impactan el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. A su vez, a partir de las combinaciones de creencias y autopercepciones identificadas, es posible construir una tipología de sujetos. Esta tipología categoriza a los estudiantes según los patrones de interacción y las creencias subyacentes que “encarnan”. Por ejemplo, se podrían identificar tipos como el “colaborador intrínseco”, caracterizado por una creencia subyacente en el

valor del trabajo en equipo; o el “líder empático”, que combina la capacidad de liderazgo con una fuerte empatía hacia sus compañeros. Según Merlino (2011), lo anterior podría conducir a generar una teoría sustantiva acorde con el contexto analizado, si ese fuese el propósito de la investigación.

Para finalizar, en la Tabla 2, se presenta una síntesis de algunas de las principales rutas o procedimientos propuestos por diversos autores, entre los que se incluyen los planteamientos originales sobre los que se ha basado el desarrollo de este apartado.

Tabla 2 Rutas o procedimientos del análisis del discurso

Autor/Año	Posibles rutas o procedimientos
Igartua (2006)	Desde una perspectiva cuantitativa, se proponen nueve pasos principales: 1) formulación del tema de investigación e hipótesis; 2) conceptualización de las variables que se pretende analizar en los mensajes; 3) operacionalización, que implica crear un protocolo de categorías de análisis para cada variable relevante y proponer el sistema de cuantificación de cada variable; 4) elaboración del libro de códigos y de la ficha de análisis; 5) muestreo de los contenidos que serán sometidos al análisis; 6) entrenamiento en el proceso de codificación y pilotaje; 7) codificación, como tarea que permite adscribir una unidad de análisis dentro de una determinada categoría de la variable; 8) análisis de datos codificados para la identificación de patrones, tendencias o relaciones significativas en el discurso; y 9) análisis de datos y elaboración del informe de investigación.
Campos y Turato (2009)	Para aplicar el análisis del discurso, se parte de preguntas que surgen de la realidad empírica, las cuales gira en torno a un tema desarrollado de forma incipiente a nivel teórico, así como de la revisión de la poca literatura al respecto. De este modo, se plantean hipótesis iniciales que orientan el trabajo de campo. La observación de campo permite algunos razonamientos deductivos que permite recolectar, de manera más direccionada, los datos, proceso que posibilita poner a prueba las hipótesis. A partir de un análisis inductivo, es posible elaborar teoría que posibilita la revisión de las asunciones previamente planteadas, las cuales se analizan a partir de nuevos discursos seleccionados con miras a realizar procesos de generalización de conceptos.
Stecher (2010)	Para analizar un discurso, es posible considerar tres dimensiones superpuestas, las cuales pueden desarrollarse a modo de fases. La primera es la descriptiva, que se basa en el análisis lingüístico asociado a las representaciones, identidades o acciones que movilizan el discurso a partir de su estructuración lingüística. La segunda es interpretativa, que se fundamenta en el análisis intertextual, basado en la movilización de los recursos discursivos que configuran el discurso. La tercera es explicativa, que se sustenta en el análisis social. En esta dimensión, se pretende indagar la manera en que un discurso está condicionado por la situación y la estructura social en las que se enmarca.
Merlino (2011)	Se consideran tres etapas: a) determinación del problema de investigación, la cual facilita las condiciones necesarias para el desarrollo del trabajo de campo; b) desarrollo de un esquema analítico, que incluye la reconstrucción de premisas implícitas, la identificación de sistemas de creencias y la identificación de modelos de acción o situación; y c) el salto interpretativo, que conduce a la generación de la teoría basada en el planteamiento de hipótesis acerca del sentido de la acción social para los sujetos involucrados y de las razones subyacentes de su actuación.

Santander (2011)	La investigación comienza con la definición del problema y la formulación de una pregunta de investigación, que puede derivar en un objetivo general o una hipótesis. La lógica de la investigación puede ser hipotético-deductiva, si se plantea una hipótesis; o inductiva, si se persigue un objetivo general sin una hipótesis específica. En el primer caso, se emplean categorías de análisis previamente definidas para verificar la hipótesis, mientras que, en el segundo, las categorías emergen durante el análisis empírico. Además, se considera la naturaleza de los signos analizados, que pueden ser lingüísticos o semióticos, lo que determina si se realiza un análisis del discurso desde una u otra orientación. Para el análisis de signos no lingüísticos, como imágenes o gestos, se sugiere emplear categorías semióticas, como índice, ícono y síntoma. Por otro lado, en el caso de los signos lingüísticos, se recomienda recurrir a herramientas como la Lingüística Crítica o la Gramática Sistemico Funcional, junto con categorías como tonalización, jerarquización de la información, discurso referido, modalización, entre otras.
Pardo (2013)	Se proponen cuatro pasos. Primero, el reconocimiento del fenómeno sociocultural y la adquisición del corpus permiten indagar sobre las perspectivas y temas fundamentales de una comunidad, identificando lo reiterado, lo omitido, lo conflictivo y los valores compartidos. Segundo, el análisis y la sistematización del corpus se realizan con técnicas cuantitativas basadas en la estadística textual, en donde se observan expresiones clave, asociaciones semánticas y formas de categorización. Tercero, se lleva a cabo un análisis cualitativo desde perspectivas lingüísticas y culturales del discurso, lo que permite la generación de redes semánticas, esquemas conceptuales y modelos culturales para comprender realidades complejas. Finalmente, se realiza un análisis cultural-cognitivo, que permite interpretar modelos y representaciones, y elaborar resultados críticos para entender la unidad y la variación intracultural e intercultural, así como los distintos puntos de vista expresados por la comunidad sobre un tema social. Lo anterior conduce a que el investigador asuma un posicionamiento determinado frente al problema de interés.
Sayago (2014)	Desde una perspectiva cualitativa, el análisis del discurso se enfoca en categorías como la justificación del conflicto, la descripción de los hechos, la caracterización de los actores involucrados, entre otros, presentes en crónicas de diferentes medios. Cada crónica se convierte en una unidad de análisis, donde se identifican variaciones en los discursos. El proceso implica codificación, etiquetado, y desagregación de pasajes textuales según las categorías buscadas, tanto vertical como transversalmente. Luego, se reagrupan para identificar similitudes y diferencias, con una interpretación reflexiva que evalúa la validez de estas distinciones y busca correspondencias entre los sesgos valorativos para reconstruir las matrices de sentido. Este enfoque prescinde de procedimientos estadísticos, centrándose en la construcción, procesamiento e interpretación de datos.
	Desde una perspectiva cuantitativa, se establece un proceso de cuantificación de los elementos discursivos mediante la definición de variables y la asignación de valores numéricos. En el análisis, se puede considerar criterios, tales como la pertinencia semántico-proposicional, la claridad estilística y el efecto retórico. Estos criterios se codifican y se asignan valores numéricos dentro de una escala ordinal. Además, se organiza jerárquicamente las unidades de análisis en un sistema de matrices de datos, lo que facilita la representación y la interpretación de los resultados. Ahora bien, hay que considerar que el proceso de cuantificación no es automático y requiere una constante tarea de interpretación, ya que implica una dimensión hermenéutica inmersa en todo el proceso de medición.

Hammouche-Bey (2015)	Se considera el análisis de narraciones, como objeto de análisis enmarcados especialmente en literatura y crítica literaria. Sobre la base del modelo actancial de Greimas, el procedimiento de análisis del discurso se inicia con la extrapolación de la estructura sintáctica, en la que se identifican los actantes que asumen funciones sintácticas específicas en la narrativa analizada. Estos actantes incluyen al sujeto, el objeto u objetivo, el destinador, el destinatario, los ayudantes y los oponentes. Esta estructura actancial permite entender las relaciones entre los personajes y sus acciones en el relato. Además, se considera el tiempo narrativo como un elemento central, en el que se distinguen tres tipos: el tiempo del relato, el tiempo de la escritura y el tiempo de la lectura. A su vez, en el análisis, se consideran otros elementos, como la sucesión de acontecimientos, la unidad temática, los predicados transformados, el proceso o unidad de acción, y la causalidad narrativa, que se utilizan para analizar la trama y la construcción del relato.
Riba (2017)	El procedimiento propuesto consta de una serie de pasos interrelacionados. En primer lugar, se selecciona y delimita el corpus de textos, en el que se busca representatividad semántica y pragmática. Luego, se recopilan los textos de acuerdo con criterios cualitativos. Posteriormente, se realiza una lectura atenta e interpretativa de los materiales, suspendiendo juicios previos. A continuación, se lleva a cabo la codificación o categorización de los textos, adaptando los sistemas de categorías a los objetivos del análisis. Se identifican las construcciones discursivas generales dentro y fuera del texto, relacionándolas con contextos socioculturales más amplios. Además, se establecen las posiciones del enunciador y se investigan las relaciones de las construcciones discursivas con diferentes tipos de contexto. Enseguida, se identifican las funciones de los textos analizados en relación con los contextos, situaciones, destinatarios, atendiendo a la posición del enunciador y la meta perseguida. Dicho análisis, a su vez, contempla la identificación de mensajes ocultos. Cabe precisar que la validación de estas funciones se facilita mediante el examen de la variabilidad de los discursos y contextos. Finalmente, toda la información se integra en un informe final del investigador, que adquiere forma narrativa o de ensayo.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el análisis del discurso, especialmente cuando se relaciona con temas sociales y políticos como en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), los aspectos éticos son fundamentales. Los investigadores deben tener en cuenta la importancia de mantener la confidencialidad, el consentimiento informado y reflejar fielmente las voces de los participantes en sus estudios. Es crucial que exista una responsabilidad ética en la interpretación y presentación de los discursos para evitar distorsiones o manipulaciones de los mensajes y significados que los participantes intentan comunicar. Es fundamental que los investigadores que emplean este enfoque metodológico sean conscientes de sus propios sesgos y posiciones para no proyectar sus interpretaciones personales en el análisis de los datos, asegurándose de respetar la integridad y el respeto hacia las personas y grupos sociales, cuyos discursos están siendo analizados.

LIMITACIONES

Una limitación clave es la subjetividad involucrada en la interpretación de los discursos. A pesar de los esfuerzos por mantener la objetividad, las perspectivas personales y contextuales de los investigadores pueden influir en la interpretación de los textos y los hallazgos. Además, este método se centra en el discurso dentro de contextos sociales específicos, lo que dificulta la generalización de los hallazgos a diferentes entornos o situaciones. Esta especificidad contextual puede dificultar la replicabilidad de los resultados.

Finalmente, es preciso resaltar que analizar grandes volúmenes de texto y conversaciones puede ser abrumador, lo que lleva a la selección o resumen de datos y podría omitir detalles importantes. Según Aydın-Düzgit y Rumelili (2019), un desafío en este proceso es la necesidad de examinar numerosos corpus de texto hasta alcanzar un punto de saturación, donde ya no se descubren nuevos hallazgos, lo cual suele ser complicado de lograr. La elección del material a analizar y los aspectos del discurso en los que se centra el estudio son determinados por el investigador, lo que puede revelar posibles sesgos en la selección y el análisis de los datos.

CONCLUSIONES

El análisis del discurso como método permite estudiar a fondo los corpus textuales, trascendiendo el significado literal de los enunciados para explorar las ideas y creencias subyacentes de los sujetos emisores de los discursos en relación con el contexto en el que interactúan. Incluso, enfatiza en la relevancia del análisis de discursos argumentativos, así como la identificación de la precisión estilística y los efectos retóricos involucrados en diversos actos comunicativos.

A su vez, su flexibilidad metodológica le permite adaptarse a diferentes entornos de estudio en las ciencias sociales, y ofrece una comprensión profunda de las prácticas lingüísticas y sociales. Este método puede ser realizado tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Desde un enfoque cuantitativo, se basa en la identificación de unidades de análisis para, posteriormente, establecer variables relevantes con el fin de cuantificar aspectos del lenguaje evidenciados en un corpus de textos, utilizando técnicas estadísticas con el propósito de revelar patrones y relaciones. A su vez, este enfoque permite análisis comparativos y la inferencia de conclusiones sobre la relación entre el lenguaje y fenómenos sociales, basándose en la recopilación y análisis numérico de datos. Aunque requiere la interpretación del investigador, se centra en una metodología sistemática que busca objetividad y replicabilidad en los hallazgos.

Por otro lado, el procedimiento cualitativo en el análisis del discurso se centra en codificar, etiquetar y desagregar textos para explorar significados y sistemas de creencias subyacentes a través de búsquedas verticales y horizontales. Este enfoque enfatiza la interpretación reflexiva de las interacciones discursivas, lo

que permite una comprensión profunda de la dinámica social dentro de contextos específicos. Se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad, priorizando la profundidad sobre la generalización.

La conveniencia de utilizar el análisis del discurso como método en las ciencias sociales radica en su compromiso de comprender de manera integral los fenómenos sociales, destacando la relación entre lenguaje y el contexto social en el que se enmarcan las situaciones comunicativas analizadas. No obstante, es crucial reconocer y enfrentar las limitaciones que conlleva el análisis del discurso, como la subjetividad en la interpretación y la imposibilidad de generalizar los hallazgos. Ante tal limitación, es preciso que los investigadores reflexionen críticamente, en todo el proceso de análisis, acerca de las estrategias que están aplicando con el propósito de lograr la rigurosidad en la interpretación de los resultados.

En suma, el análisis del discurso se destaca como un método flexible con diversas ventajas y potencialidades, capaz de proporcionar información valiosa sobre las complejidades de los discursos y las interacciones en diversos contextos sociales. Su capacidad para integrar aspectos lingüísticos, culturales, sociales y políticos la convierte en una herramienta indispensable para la investigación en ciencias sociales, siempre que se aplique con una comprensión clara de sus ventajas y limitaciones.

REFERENCIAS

- Abuín-Vences, N., Cuesta-Cambra, U., Niño-González, J. I., & Bengochea-González, C. (2022). Análisis del discurso de odio en función de la ideología: Efectos emocionales y cognitivos. *Comunicar*, 30(71), 1-11. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-03>
- Aydın-Düzgüt, S., & Rumelili, B. (2019). Discourse Analysis: Strengths and Shortcomings. *All Azimuth*, 8(2), 285-305. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/750326>
- Campbell, A., & Obeng, S. (2024). Language and power. *Interpreting*, 26(1), 55-79. <https://doi.org/10.1075/intp.00099.cam>
- Campos, C.J.G., & Turato, E.R. (2009). Content analysis in studies using the clinical-qualitative method: application and perspectives. *Rev Lat Am Enfermagem*, 17(2), 259-264. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692009000200019>
- Cortés, L., & Bañón, A. (2003). *Comentario lingüístico de textos orales*. Arco/Libros.
- Criado, E.M. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias: teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 27(1), 115-138. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>
- Eckert, P. & Rickford, J. (2001). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (2018). Language, Reality and Power. In J. Culpeper, P. Kerswill, R. Wodak, T. McEnery, & F. Katamba (Eds.) *English Language. Description, Variation and Context* (pp. 447-456). Palgrave.
- Hammouche-Bey, O.R. (2015). *Análisis del discurso en clase ELE: teoría y metodología*. Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán.

Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2015/04_omar.pdf

- Hodge, B. (2014). Critical electronic discourse analysis: Social and cultural research in the electronic age. *Digital Arts and Entertainment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, 1, 306-324. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6287-4.ch014>
- Igartua, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en Comunicación*. Bosch.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal*, 2(3). https://gmjmxico.uanl.mx/index.php/GMJ_EI/article/view/129
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Paidós.
- Merlino, A. (2011). *Análisis psicosociológico del discurso: un modelo de análisis de datos cualitativos*. [Acta académica. IX Jornadas de Sociología]. <https://www.aacademica.org/000-034/724>
- O'Halloran, K. (2011). Multimodal Discourse Analysis. In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *Companion to Discourse* (pp. 109-130). Continuum.
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Riba, C.E. (2017). *El análisis del discurso*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Riggs, A. (2024). Verbal and visual communication in constructive news across cultures: A case study of a bilingual English-Spanish corpus with a focus on metaphor. *Language y Communication*, 96, 26-41. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2024.02.001>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, 41, 207-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, 49, 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo: discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.acdh>
- Van Dijk, T. (1985). *Discourse and Communication*. Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2016). Critical discourse analysis. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. Oxford University Press.
- Zhang, Z., & Tu, W. (2019). Representation of international students on australian university websites: A critical multimodal discourse analysis. *Iberica*, (37), 221-244. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/116/71>

HISTORIA DE VIDA

Hernán Rueda-Garcés

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La Historia de Vida es un método enmarcado en la investigación biográfica cualitativa, puede ser identificada con el método biográfico, registrándose amplio uso en la sociología, psicología, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas desde las primeras décadas del siglo XIX (Sarabia, 1985; Denzin, 1989; Sadam *et al.*, 2019). Específicamente se considera su formalización como metodología científica en el año 1920, con la publicación de la investigación de Tomás y Znaniecki, quienes registraron un conjunto de datos aportados por un informante y posteriormente estos datos fueron cotejados con documentos y relatos de otras personas vinculadas con el fenómeno, para finalmente construir un reporte de investigación que fue considerado un documento con validez científica (Pujadas, 1992).

Las historias de vida pueden incluirse dentro de un grupo de métodos de investigación cualitativa denominados como estudios narrativos, donde se agrupan las formas de abordar documentos y relatos referidos a hechos, que permiten la comprensión de estos dentro de la dinámica que gira en torno a la comunicación de la experiencia desde su origen, las formas de comunicarse y el contenido en sí mismo; de allí que las historias de vida no son contrarias a los estudios narrativos, sino que desde la perspectiva inclusiva de los métodos se puede considerar que forman parte de estos (Kohler, 2008; Denzin & Yvona, 1994).

La Historia de Vida como método de investigación cualitativa, se caracteriza por la posibilidad de aproximarse a la vivencia de personas ante algún evento, para conocer su narrativa en viva voz (Erel, 2007); esta narrativa que se recoge del informante es importante porque permite conocer la perspectiva en primera persona para alcanzar el objetivo de investigación, siendo éste el que marca la pauta a seguir, distanciándose del análisis del discurso.

El análisis del discurso, en contraparte con la historia de vida, permite indagar en las construcciones semánticas y sintácticas del lenguaje como forma expresiva de la construcción histórica, social, cognitiva y emocional de quienes aportan datos, de allí que un mismo discurso puede tener múltiples abordajes desde cada perspectiva investigativa, diversificando las rutas indagatorias e incluso

incorporando objetivos que no fueron parte original de la investigación y que no se vinculan de forma exclusiva con el informante, incluso el análisis de discurso puede estudiar el rol de los términos incluidos en la construcción del lenguaje en el contexto socio histórico de forma independiente al informante (Dijk, 2003; Schiffrin *et al.*, 2006; Calsamaglia y Tuson, 2008).

La Historia de Vida está sustentada en el abordaje de fenómenos eminentemente sociales y humanos, que representan algún interés científico, con base a la información biográfica permite conocer la perspectiva que una persona o grupo de personas denominadas informantes, construyen en el devenir de su propia experiencia (Goodson, 2014).

La Historia de Vida como método para el desarrollo de la investigación cualitativa, inicia con el reconocimiento del investigador como agente indagatorio del fenómeno a estudiar y el rol del informante como fuente de conocimiento particular sobre el objeto de estudio, siendo un aspecto relevante la influencia del investigador sobre el informante (Gluck & Patai 1991); en este contexto se presenta una sinergia entre los planteamientos ontológicos, metodológicos y epistemológicos, que permiten acceder a las construcciones ideológicas de las personas sobre: eventos, transformaciones culturales, modos en que interactúan las personas con su entorno, la comprensión de una persona sobre el mundo y las experiencias del informante sobre datos útiles para la ciencia; aceptándose la subjetividad en el proceso investigativo, la simbología implícita en el discurso de los informantes y el reconocimiento de que la historia es una narrativa ideográfica (Bertaux, 1981; Cardona *et al.*, 2015; Sadam *et al.*, 2019).

En síntesis, la historia de vida como método de investigación cualitativa, permite acceder a datos encriptados en la memoria del informante, así como a la forma en que esta persona ha construido sus experiencias involucrando lo cognitivo, lo emocional, lo social; exponiendo las atribuciones simbólicas que otorga a los eventos y acompañado de la mirada del investigador, que asume la tarea de organizar y darle sentido científico a la información (Faraday & Plummer, 1979; Goodson, 1980).

MARCO TEÓRICO

En cuanto a la definición de la Historia de Vida como método de investigación cualitativa, el término hace mención a la forma de registrar las narrativas de quienes han tenido experiencias ante un evento, considerando la vivencia personal desde todas las dimensiones de interés científico, con la intervención de un investigador que asume el rol de elaborar un reporte sistematizado, donde no solamente se considera el relato, sino que se incluyen todos los datos que dan precisión para la comprensión del objeto de estudio; otros conceptos y términos que con sutil diferencia se vinculan con el método de Historia de Vida son: biografía, autobiografía y relato de vida; sin embargo, hay consenso en mencionar que la Historia de Vida incluye a estos (Sarabia, 1985; Martín, 1995).

Las bases teóricas que sustentan a la Historia de Vida como método de investigación cualitativa son diversas, entre los principales fundamentos se consideran: el paradigma de investigación fenomenológico, el enfoque epistemológico etnográfico, la comprensión holística de la información, la construcción del conocimiento desde la lógica inductiva y el reconocimiento de la teoría de la acción comunicativa (Taylor y Bogdan, 1984; Bertaux, 1981; Martín, 1995; Kavale, 1996; Martínez, 1998; Habermas, 1999; Berrios, 2000 y Bisquerra, 2004).

En cuanto a lo paradigmático, la Historia de Vida está alineada al Paradigma Fenomenológico, integrando a las construcciones individuales elaboradas sobre la realidad percibida, lo que ofrece al investigador un entramado de definiciones personales que aportan información para comprender el fenómeno de estudio, bien sea considerando el abordaje de un solo informante o de un colectivo que comparte una determinada situación, destacándose la construcción intersubjetiva del conocimiento (Sanz, 2005; Taylor y Bogdan, 1984, Stanley, 1992).

La Historia de Vida desde su concepción epistemológica, está estrechamente vinculada con la Etnografía; al respecto Martínez (1998) expone que el significado etimológico del término etnografía se vincula con la posibilidad de describir el modo en que desarrollan su vida un conglomerado humano, lo cual subsume a la historia de vida, ya que este método permite indagar en los aspectos históricos y subjetivos de un evento que se derivan de la vivencia y construcción que comparte un informante (Woods, 1985), en sí misma, la Historia de Vida no debe ser vista como una alternativa diferente a los estudios etnográficos, por el contrario se debe considerar como un complemento que enriquezca el dato etnográfico con la profundización de quien comparte sus vivencias (Bertaux, 1981); tal como lo expone Kavale (1996), quien plantea que las verbalizaciones descriptivas de los informantes desde su experiencia personal, son el factor enriquecedor del dato obtenido.

En cuanto a lo holístico, la Historia de Vida, como método de investigación cualitativa, asume la valoración afectiva que aporta el informante dentro de la narrativa, de este modo el investigador cualitativo indaga en la experiencia total, promueve la exposición de la vivencia de manera integradora, considerando la construcción personal de quien aporta los datos sin reducir el discurso y alentando la narrativa enriquecedora, que contemple todas las posibles dimensiones de la experiencia, atendiendo a la complejidad de los eventos; este proceso pone en manos del investigador, en consenso con el informante, lo que será incluido en el informe de investigación (Bertaux, 1981; Taylor y Bogdan, 1984; Berrios, 2000).

Lo inductivo en el contexto de la Historia de Vida, queda expuesto en el alejamiento de diseños rígidos, para poder tomar una ruta constructiva, de modo que la indagación del investigador cualitativo persigue obtener información

emergente desde lo más próximo a la experiencia, considerando técnicas e instrumentos suficientemente flexibles, que faciliten la adaptabilidad en la obtención de información, respetando la narrativa del informante durante el proceso de diálogo y considerando el abordaje ideográfico de la experiencia (Sarabia, 1985; Martín, 1995; Bisquerra, 2004).

Partiendo de que los métodos de investigación cualitativa consideran a la realidad como la construcción de significados que se desarrollan en los grupos sociales, es necesario reconocer al investigar los fenómenos sociales, el rol de la acción comunicativa como un fuerte engranaje en la construcción del hecho, donde se comparten conceptos que permiten comprender el contexto en el que el informante ubica su narrativa, considerando el lenguaje, los símbolos y sus significados como parte de la comprensión de los datos, facilitando que el investigador cualitativo se sumerja en el contexto de investigación y logre captar los referentes biográficos con base a la contextualización social e histórica, lo importante es comprender la intención del acto comunicativo por parte del informante, en definitiva descubrir la intención de quien aporta los datos (Habermas, 1999).

PROCEDIMIENTOS

El proceso de desarrollo metodológico de las historias de vida presenta una clara ruta a seguir, aunque con ligeras diferencias entre autores que plantean propuestas de acción con ligeras divergencias entre ellos, sin embargo más que diferencias, al indagar en ellas se evidencia una consolidación de un camino claro a seguir, tal como se puede ver en la tabla 1:

Tabla 1. Etapas de desarrollo de las historias de vida según autores

Autores	Etapas
Bertaux (1981)	Acceso al contexto. Elaboración de las entrevistas. Validación de las entrevistas. Implementación de las entrevistas. Análisis de la información.
Plummer (1983)	Fase de preparación. Recolección de la información. Organización de la información. Análisis de la información. Presentación .
Pujadas (1992)	Etapa Inicial o de preparación. Etapa de recolección y registro de la información. Etapa de análisis de información. Etapa de elaboración y redacción del informe de investigación.
Cornejo <i>et al.</i> (2008)	Elección del tema y forma de abordarlo. Contactos, negociaciones y contratos. Recolección de los relatos a través de la entrevista. Análisis de los relatos.

Para avanzar con los aspectos metodológicos referidos a la Historia de Vida, se considera en primera instancia la propuesta de Pujadas (1992), quien identifica tres posibilidades para desarrollar este tipo de estudios, a saber: historia de vida de caso único, historia de vida de relatos cruzados e historia de vida de relatos paralelos; en cuanto al estudio de caso único se considera un abordaje de la narrativa biográfica desde la perspectiva de un solo informante; por parte de los relatos cruzados se hace referencia a la narrativa de dos o más informantes que comparten una experiencia en común e intercambian en sus narrativas diferentes perspectivas sobre un fenómeno, el investigador coteja las experiencias comunes para establecer regularidades; finalmente en los relatos paralelos, se aborda la narrativa de dos o más informantes sobre un evento común, pero sin considerar la interrelación entre los protagonistas de la narrativa, se tiene como propósito lograr la saturación de la información hasta alcanzar conocimiento útil para el quehacer científico.

Así como se presentan diferentes perspectivas para desarrollar las historias de vida, presentadas en el párrafo anterior; se identifican diferentes etapas en la implementación del método: a) etapa inicial o de preparación, b) etapa de recolección y registro de la información c) etapa de análisis de información y d) etapa de elaboración y redacción del informe de investigación (Pujadas, 1992; Cornejo & Rojas, 2008).

Etapa inicial o de preparación

En la etapa inicial, se define el propósito de la investigación con base al conocimiento que se requiere recoger del o de los informantes, tomando como punto de partida la pregunta de investigación cualitativa (el problema u objeto de investigación); el abordaje que realiza el investigador no es ingenuo o carente de sustento teórico, no es una recopilación de información estrictamente anecdótica o descontextualizada, el investigador lleva consigo todo el arsenal de conceptos y perspectivas (metodológicas, teóricas e históricas) con las cuales dará sentido a los relatos; precisándose el significado que desde la fundamentación científica inicial será construido el reporte de investigación (Sarabia, 1985; Pujadas, 1992; Cornejo *et al.*, 2008), es lo que Legrand (1993) menciona como selección de la temática y perspectiva de abordaje; donde no se puede considerar una aproximación contemplativa de la narrativa, debe tener un sentido y soporte teórico dirigido a cubrir una necesidad en el conocimiento científico.

En esta etapa inicial se consideran aspectos prácticos como la selección de informantes, locación para el contacto con los informantes, elaboración de la guía temática o guía de preguntas, considerando que se debe procurar un diálogo libre y enriquecido, pero orientado por el propósito de información; así mismo en la etapa inicial se elaboran fichas que permiten tener presente eventos específicos donde se requiera indagar; todo bajo la consideración de que el investigador no abordará el fenómeno de forma exclusivamente exploratoria, ya cuenta con conocimiento del evento que se propone a investigar (Legrand, 1993).

En síntesis, se presentan las fases de la etapa inicial (Pujadas, 1992):

1. Elaborar la fundamentación teórica sobre la temática y el problema a investigar, considerando la definición del problema de investigación y la formulación de hipótesis de trabajo. Esto será anticipatorio a la construcción de las guías de entrevistas y otras técnicas de obtención de información.
2. Exponer la justificación de la selección de la Historia de Vida como método para indagar en el problema de investigación, destacándose la pertinencia y relevancia de su implementación sobre otras alternativas metodológicas.
3. Exponer con claridad y precisión el contexto de investigación, el universo de informantes y eventos a considerar dentro del estudio; dejando en claro que no es un abordaje contemplativo, está orientado por un propósito científico.
4. Realizar la selección de los informantes; exponiendo con precisión todos los criterios que fueron considerados para ser incluidos en el estudio.

Etapa de recolección y de registro de la información

La etapa de recolección de información es el momento donde se implementan las diferentes técnicas e instrumentos para acceder a los datos que ofrecen los informantes; estos deben cumplir con los criterios necesarios que den pertinencia a su narrativa, principalmente referido a haber tenido la vivencia en primera persona del fenómeno a investigar y un total involucramiento y sentido de pertenencia con el contexto de investigación (Pujadas, 1992).

Es importante que el investigador y el informante con suficiente antelación, lleguen al consenso sobre la forma de implementar las técnicas de recolección de información, haciendo declaratoria de acuerdos sobre la temática, tiempos y la profundidad en los encuentros dialógicos y acceso a la información (Cornejo *et al.*, 2008), es necesario respetar la integridad de los involucrados desde la ética de la investigación.

En la etapa de recolección de información, principalmente se implementa la técnica de la entrevista semiestructurada, considerando la posibilidad de triangular la información incluyendo en el registro datos aportados por otras fuentes (documentos, observación directa, indagación con otros informantes) de modo de obtener mayor precisión y confiabilidad (Martín, 1995; Cornejo *et al.*, 2008).

La entrevista en el contexto de la investigación cualitativa se considera una forma de acceder al conocimiento desde la interacción entre dos o más personas, donde el investigador aborda activamente al informante, para aprehender la experiencia de vida y las diferentes construcciones sobre el fenómeno de estudio; no se considera como un acto neutral, es por el contrario una transacción social con alto involucramiento entre las personas, donde se debe expresar abiertamente el interés del investigador en tomar toda la información posible (Monforte & Ubeda-Colomer, 2021).

La entrevista en el contexto de las Historias de Vida, requiere de la aplicación de diferentes estrategias que promuevan la mayor obtención de información; entre las principales estrategias se menciona la técnica del silencio por parte del entrevistador, la cual invita al informante para que mantenga una actitud activa en el compartir dialógico y asuma el protagonismo en la dinámica conversacional, por su parte el investigador expone una actitud de genuino interés; incluyendo la estrategia de aceptación, a través de vocablos cortos y expresiones afirmativas; de ser necesario en otros momentos se encuadra temáticamente la conversación, a través de cambios de dirección en la narrativa, para que se vuelva sobre el tema de interés científico (Valles, 1992).

Finalmente, en cuanto a la entrevista es importante considerar lo expuesto por Nordstrom (2013), quien plantea que “los métodos cualitativos no son entidades estáticas; nunca lo han sido. Las entrevistas y otros métodos se rediseñan continuamente a medida que los investigadores cualitativos los ponen en práctica” (p. 12), lo cual es útil al momento de ir identificando los hallazgos en el proceso de recolección de información durante la implementación de la Historia de Vida.

En la etapa de registro el investigador puede recurrir a cualquier tipo de almacenamiento que este a su disposición, desde medios tradicionales como la libreta de notas o diario de campo, hasta recursos multimedia (analógicos o digitales) como grabadoras de audio y video; lo indispensable es que se garantice que no se pierdan datos y que el informante no se limite en dar la información; se requiere considerar todos los objetos (reales e imaginarios) a los que hace mención el informante en su discurso, tanto los presentes, como los pasados y las vinculaciones emocionales y conceptuales que sobre ello se expongan; todo dato es relevante cuando está vinculado con el propósito de investigación (Pujadas, 1992; Martín, 1995; Cornejo *et al.*, 2008; Nordstrom, 2013).

Etapa de análisis de información

La etapa de análisis de la información se orienta a alcanzar el objeto de estudio o a responder la pregunta de investigación, este análisis se desarrolla garantizando que el método implementado se adecúe a los datos y no que los datos deban ser los que se ajusten al método, lo cual implica dar prioridad a la información sobre el proceso de construcción de los hallazgos (Cornejo *et al.*, 2008).

En cuanto al tratamiento de los datos obtenidos en la implementación de historia de vidas, se comparten diferentes formas de analizar la información; en este sentido se presenta la propuesta de Martínez (2004), la cual integra las perspectivas analíticas de diversos autores para el tratamiento del dato cualitativo; el análisis de la información se desarrolla a través de un proceso complejo que involucra diferentes fases: categorización, estructuración, contrastación y cierra con la construcción de un saber útil para la ciencia.

Para el proceso de categorización es pertinente considerar la codificación de la información, siendo la primera reducción de datos; en este proceso se

identifican las regularidades en el discurso; los códigos se construyen con base a los principales atributos identificados en la información que den respuesta al problema científico; los códigos pueden formar parte de dos diferentes ciclos de codificación, en primera instancia se trabaja con aquellos que estén alineados directamente con los datos obtenidos de la recolección de información y en lo sucesivo se trabaja con una nueva reducción para lograr identificar las categorías esenciales de la información y finalmente obtener los datos relevantes y pertinentes con el problema a investigar, los códigos identificados pueden ser: descriptivos, vivos, procesales, emotivos, valorativos, dramáticos, holísticos, provisionales, entre otros; siendo necesario una correcta definición para que faciliten el proceso de categorización (Miles & Huberman, 1994).

Siguiendo con la propuesta de Martínez (2004), se avanza a la estructuración de la información, donde se integran las diferentes categorías que han sido construidas con base a la codificación, para subsumir categorías menores en categorías más amplias, construyendo un sistema articulado de conocimiento, haciendo un símil con un árbol y sus raíces, donde cada rama y sus ramificaciones menores van construyendo un sistema interpretativo de la información, que permite ordenar el discurso e ir acompañándolo de teoría que subyace a la propuesta investigativa; a la vez que se contrasta el sistema que se va construyendo con otros hallazgos para validar la información, incluso considerando otras investigaciones que den soporte a la dialéctica del discurso construido.

La fase final es la construcción de conocimiento útil para la ciencia, integrando los resultados de las fases anteriores, vinculándolo con teorías que permitan explicar o darles sentido a los hallazgos donde finalmente el investigador pueda construir un modelo ideal que este sustentado en la información recogida, su proceso interpretativo y la construcción del saber científico que partió de categorías previamente formuladas, conocidas como apriorísticas (Martínez, 2004; Cisterna, 2005).

Etapas de elaboración y redacción del informe de investigación

El informe de investigación que se derive del desarrollo de una historia de vida puede variar dependiendo de la entidad que publique; en este sentido se presenta la propuesta de Pujadas (1992), quien identifica tres formas diferentes con base al tipo de historia de vida desarrollado; para la historia de caso único considera los siguientes apartados: a) antecedentes de investigación y delimitación teórica del estudio, b) formulación de hipótesis, c) selección de los informantes (universo y muestra), d) instrumentos de recolección de información, e) resultados de la recolección de información, f) interpretación de la información, g) discusión de hipótesis y h) conclusiones del estudio. Es de destacar que no es una estructura rígida; por el contrario, va a depender de la pertinencia de la información.

Considerando la diversidad y posible cantidad de información que se recoja en una Historia de Vida, el investigador puede organizar diferentes entregas

de reportes, construyendo grupos de datos que en esencia sean suficiente para ser tratados en documentos separados, pero manteniendo la coherencia con la unicidad del estudio; esto con la finalidad de generar capítulos o tomos sobre un problema inicial o información emergente en el proceso investigativo; de igual modo se pueden presentar otros tomos considerando la vinculación de diferentes relatos personales de Historias de Vida pero que coincidan con un fenómeno (Pujadas, 1992).

En general, el reporte de investigación estará enmarcado en la dinámica de cualquier informe científico, manteniendo la integridad y orientado a darle respuesta a la pregunta de investigación, informando el proceso de forma detallada y válida.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Es preciso indicar que la Historia de Vida, requiere cumplir los acuerdos previos referidos al consentimiento y limitaciones en el tratamiento y uso de la información durante el desarrollo de la investigación y posteriores alcances de esta. Así mismo, se requiere evitar el sesgo que pueda llevar a la obtención de datos equívocos o forjamiento de estos.

Es necesario mantener el respeto por los informantes y terceros involucrados, en cuanto a su integridad humana, siendo responsabilidad absoluta de quien publica el reporte de investigación. Durante todo el proceso se requiere salvaguardar el bienestar de los informantes y del investigador no poniendo en riesgo ningún aspecto que pueda causar daños en ningún nivel, esto con base a los diferentes tratados y acuerdos vinculados con la investigación, entre ellos: la Declaración de Singapur, la Declaración de Montreal, la Declaración de Helsinki, entre otros.

LIMITACIONES

Entre algunas de las limitaciones que se asocian con las Historias de Vida, se puede mencionar la influencia del investigador sobre el discurso del informante, ya que estará constantemente interpretando la información y aportándole elementos de ficción a la narrativa desde su propia simbología; así mismo como exponer información que no se corresponde con la verdadera intencionalidad del informante (Gluck y Patai, 1991).

En este orden de ideas, otra limitante de la historia de Vida menciona la posible incapacidad del informante y del investigador para distinguir entre realidad y ficción en la narrativa, ambos actores del hecho investigativo pueden participar en la construcción del fenómeno con base a olvido o desincronización de los eventos y por lo que la necesidad de darle coherencia cronológica o lógica ocasiona distorsiones que alteren la narrativa (Stanley, 1992).

En los aspectos prácticos se puede presentar la incapacidad de seleccionar al mejor informante, lo cual pueda derivar en un sesgo informativo que desvíe el curso regular del estudio del fenómeno, así como jornadas lo suficientemente extensas para generar fatiga o suficientemente cortas para no alcanzar para un verdadero abordaje (Pujadas, 1992).

En síntesis, las limitaciones de la Historia de Vida, está dada por lo susceptible a variaciones que la propia dinámica presenta por involucrar el factor de interacción humana, tanto en la recolección de información como en el análisis y presentación de la información.

CONCLUSIONES

La historia de vida es un método de investigación cualitativa, que se caracteriza por la posibilidad de aproximarse a la vivencia de personas ante algún evento, sustentada en el abordaje fenómenos eminentemente sociales y humanos, aceptándose la subjetividad en el proceso investigativo tanto del investigador como del informante.

La historia de vida se fundamenta en lo fenomenológico, lo etnográfico, el holismo comprensivo, la construcción inductiva del conocimiento y el reconocimiento de la acción comunicativa. En la implementación se considera las siguientes etapas: a) etapa inicial o de preparación, b) etapa de recolección y registro de la información c) etapa de análisis de información y f) etapa de elaboración y redacción del informe de investigación; todas ellas tributando a la construcción de un saber científico.

Cada una de las etapas de la implementación de la Historia de Vida, apunta a la resolución del problema de investigación o alcanzar el objetivo científico, de allí que es necesario cumplir con los principios de integridad científica y conocer las eminentes limitaciones de este método, dado la posibilidad de alterar la información por diferentes causas como el sesgo, el olvido, la ficción entre otros.

Finalmente, este tipo de estudio aporta a la ciencia la posibilidad de aproximarse a testigos en primera persona de eventos de interés científico y de ese modo poder acceder al lenguaje, el significado, las experiencias que los datos masivos deja por fuera, pero que puede ser la reseña necesaria para marcar la pauta de futuros estudios que serían invisibles a la luz de otros métodos que alejan al individuo como informante.

REFERENCIAS

- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society: the life history approach in the social sciences*. Hills, Sage.
- Cardona, A., Martínez, J. y Flores, H. (2015). *Renovaos en la mente y en el espíritu. Educación moral e investigación desde la historia de la vida*. Ediciones USTA.
- Calsamaglia B, Tuson A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1): 61-71. <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*.17(1). doi:10.4067/s0718-22282008000100004
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. A Sager University Paper.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Dijk, T. (2003). Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 10(29), 9-36.
- Erel, U. (2007). Constructing Meaningful Lives: Biographical Methods in Research on Migrant Women. *Sociological Research Online*, 12(4). 35–48. DOI:10.5153/sro.1573
- Gluck, S.& Patai, D. (1991). *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*. Sherna Berger Gluck y Daphne Patai Edit.
- Goodson, I. (2014). Investigating the Life and Work of Teachers. *Estonian Journal of Education*, 2(2), 28–47. DOI:10.12697/cha.2014.2.2.02b
- Goodson, I. (1980). Life histories and the study of schooling. *Interchange*. 11(4). DOI: 10.1007/BF01810006
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social; y Tomo II: Crítica de la Razón Funcionalista*. 4ª Edición. Editorial Taurus.
- Kohler, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Hommes et perspectives*. Desclée de Brouwer.
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las Historias y relatos de vida como técnicas de Investigación en pedagogía social. *Aula: Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 41-60.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (1998). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Editorial Trillas.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Monforte, J. & Ubeda-Colomer, J. (2021). Tinkering with the two-to-one interview: Reflections on the use of two interviewers in qualitative constructionist inquiry. *Methods in Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100082>
- Norsdtrom, S. (2013). Object-interviews: Folding, unfolding, and refolding perceptions of objects. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1) 237-257. DOI: 10.1177/160940691301200111

- Pujadas, J. (1992). El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, (5).
- Plummer, K. (1983). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Siglo XXI
- Sadam, M., Jögi, L. & Goodson, I. (2019). Improving the Transparency of the Life History Method Data Analysis Process in Qualitative Biographical Research. *Pedagogika*, 134(2) pp. 5–24. DOI: 10.15823/p.2019.134.1
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los artículos personales. *Asclepio*, 57(1).99-115. DOI: 10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32
- Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Reis*, (29), 165. doi:10.2307/40183089
- Schiffrin, D.; Tannen, D. & Hamilton, H. (s.f.). Introduction. En: *The handbook of discourse analysis*. Ed: Blackwel.
- Stanley, L. (1992). *The AutoBiographical; Theory and Practice of Feminist Auto/Biography*. Manchester University Press.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3ª ed.). John Wiley & Sons.
- Valles, S. (1992). *La entrevista psicosocial. Psicología Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Eudema.
- Woods, P. (1985). Conversations with Teachers: some aspects of life-history method. *British Educational Research Journal*, 11(1). DOI: 10.1080/0141192850110102

INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Willy Saavedra-Villacrez

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Delia Mercedes Vargas-Vásquez

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La investigación narrativa (IN) es un método de investigación cualitativa que pretende comprender fenómenos complejos, interpretar historias, experiencias o la narrativa de individuos o grupos. Explora los significados dentro del contexto social, cultural o histórico; busca descubrir la perspectiva, creencias y experiencias unipersonales o grupales a través de narraciones. Por ello es necesario plantear una pregunta fundamental: ¿Cuál es el enfoque y la dinámica para desarrollar la investigación narrativa? Para esto se investiga una serie de categorías con carácter científico que pretenden responder la pregunta.

Desde la perspectiva epistemológica, y siguiendo los aportes de Connelly y Clandinin (1990), la IN tiene como objetivos:

- Interpretar los significados, valores, normas, creencias del sentido de la vida e identidad de las personas como individuos y comunidad.
- Analizar la manera como los sujetos o grupos elaboran y comprenden las narraciones acerca de su vivencia, identidad y realidad social e historias complejas de la vida, la experiencia, relaciones éxitos y posibilidades para encontrar nuevos significados a sus vivencias personales y sociales.

Además, desde la perspectiva transdisciplinar se proponen los siguientes objetivos derivados del estudio de Barrera Quiroga y Páez Sánchez (2023):

- Descubrir la influencia del contexto sociocultural en las historias, normas sociales, ascendencia histórica, dinámica de poder, práctica cultural desde una perspectiva holística.
- Conocer historias de personas y/o grupos marginados poco representados o tradicionalmente relegados.

Finalmente, como señalan Arias & Alvarado (2015), desde una visión metodológica se plantea:

- Promover la comprensión académica del comportamiento, proceso de la comunicación y el fenómeno social, así como la empatía, el diálogo e integración a fin de promover el bienestar integral como parte del desarrollo humano.

Es un método que favorece la construcción de narraciones que pueden dar alcances profundos sobre los individuos y sus redes de interacción social. Si se analiza de manera rigurosa y observando atentamente la conducta de cada participante, se pueden dar visiones socioculturales individuales o grupales que ayuden a los individuos a apreciar, reflexionar y criticar su propia cultura y entorno, facilitando una conciencia colectiva más sana y reparadora. (Atkinson, Coffey & Delamont, 2003).

Una ventaja adicional tiene que ver con las nuevas visiones de las cosas que genera la narración, ya que durante el proceso mismo se reescribe la historia, lo que lleva a revisar y aceptar nuevas formas de percepciones influidas por la edad, en qué momento de la vida se encuentran u otros condicionantes que enriquecen lo que se ve, se siente, se cree, o por qué se comportan de la manera que lo hacen. Da vitalidad y nuevas perspectivas a la narración. (Ricoeur, 1998).

MARCO TEÓRICO

Desde hace algunos años se han incrementado notablemente los estudios utilizando la investigación narrativa en diversos campos del saber, especialmente en ciencias sociales (Domínguez & Herrera, 2011), en docencia (Huchim y Reyes, 2013). Este tipo de enfoque cualitativo profundiza no solamente acontecimientos dentro de la memoria sino su organización y engarce con todo lo acontecido con las emociones, sentimientos y pensamientos, sino también con la propia construcción de lo que se vive.

La narración es parte de la necesidad humana de la expresión de las ideas, pensamientos y sentimientos. Al aprovechar dicha necesidad se propone una forma de investigar diferente a los enfoques más tradicionales, un enfoque netamente cualitativo, con alta dosis de subjetividad, pero con gran riqueza de información que ayuda a expresar las emociones y sentimientos más profundos, duraderos y significativos. A continuación, se resume la teoría base en la tabla 1.

Tabla 1 Teoría base de la investigación narrativa

Teoría base	
Autor (año)	Detalle
Ricoeur (2006)	La IN es la integración de experiencias que el individuo ha internalizado que han tenido sentido en su vida, construidas por la simbolización cultural a través del lenguaje.
Landin y Sánchez (2019)	La definición de narración es contar y relatar experiencias con sentido tanto para el que lo expresa como para el oyente. Es reflexionar sobre los significados recíprocos entre el individuo y el mundo circundante.

Arias y Alvarado (2015)	Como todo proceso cualitativo la subjetividad existe por ello los individuos recrean los acontecimientos que le dan sentido lógico más allá de lo cronológico ya que cada persona encuentra su propia configuración de los hechos vividos a partir.
Ramírez y Rincón (2019)	La narración es un proceso necesario porque parte de la necesidad humana de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos y aporta en la construcción de la identidad personal y social, en una amalgaman de confluencia entre lo individual y otras miradas válidas.

Fundamentos epistemológicos de la investigación narrativa

La hermenéutica es la base de la investigación narrativa. Esta postura nace con dos orientaciones: como una crítica hacia el positivismo que veía al mundo, a la ciencia y a las personas como números, datos, generalizaciones, y la otra como un método específico para las ciencias humanas que se distinguen de las naturales en su esencia, en la no generalización, en que lo humano es único e irrepetible. Autores clásicos dieron las bases epistémicas de la narrativa como método de investigación, cuyo detalle se presenta a continuación en la tabla 2.

Tabla 2 Fundamentos epistemológicos de la investigación narrativa

Autor (año)	Detalle
Da Trinidad y López (2015)	Dilhey contribuyó a entender que la narración humana es la clave de la hermenéutica, más allá de lo observable está la historia personal que debe ser contada, interpretada, humanizada.
Mancilla (2021)	Schleiermacher propuso la hermenéutica como una ciencia autónoma, lo que generó una comprensión más amplia de las ciencias humanas, especialmente, la narrativa.
Diez (2018)	Heidegger, propone a la hermenéutica como la esencia del conocimiento de lo humano, como la comprensión misma desde la narración que el individuo elabora.
Diez (2011)	Gadamer, sobre las ideas de Heidegger, toma la lingüística como base de la narrativa, unida a la tradición, desplaza la idea de la individualidad y propone la intercomunicación entre los sujetos y su contexto.
Néspolo (2007)	Ricoeur (2006) plantea la necesidad de una narración interna del sujeto que implique comprensión de la vida. Lo que en esencia Néspolo (2007) llama identidad narrativa.

Dentro de este sistema de constructos epistemológicos se ha nutrido y complejizado la investigación narrativa. La idea de poder interpretar el discurso humano con una propuesta exclusiva para el devenir y experiencia humana no solamente enriquece el conocimiento de la propia reflexión, sino también, desarrolla una metodología propia que se separa del positivismo. Sin embargo, a pesar de esto, pueden confluir para enriquecer el autoconocimiento, con una aproximación primera tangencial, para, luego, profundizar en las razones marcadas por la historia, la cultura, el pensamiento y la sociedad.

Estos supuestos filosóficos y epistémicos llevan a plantear de manera directa la idea de una investigación narrativa. Es decir, dejar de lado la pretensión del saber general, hacia un saber profundo y detallado, hacia la comprensión no solamente del fenómeno sino de la propia esencia de la persona.

Campos de acción transdisciplinar de las investigaciones narrativas

La IN se ha incorporado a muchas ciencias modernas, reconstruyendo incluso las disciplinas donde se aplica. Los ejemplos más relevantes se evidencian en los campos de la salud, las ciencias sociales y la educación, como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3 Campos de acción transdisciplinar de las investigaciones narrativas

Ciencias de la Salud	
Autor (año)	Detalle
Brenton (2022)	En la validación de experiencias adquiridas en la vida personal y profesional.
Thomas <i>et al.</i> (2009) Baggen <i>et al.</i> (2024) Loubser & Müller (2011)	En ciencias de la salud, en el análisis narrativo de relatos y experiencias de pacientes, la gestión de la atención y tratamiento de diversos trastornos y enfermedades como VIH/SIDA.
Hsu & McCormack (2010)	Calidad de la atención sanitaria al adulto mayor.
Stenhouse (2014) Kotera <i>et al.</i> (2023) Nunes <i>et al.</i> (2021)	La salud mental e intervenciones digitales de salud mental y la capacitación de profesionales de salud en centros de atención psicosocial.
Chesi <i>et al.</i> (2022)	La depresión y relaciones entre pacientes y profesionales de la salud para reducir el agotamiento profesional.
Ciencias Sociales	
Schneider (2022)	El potencial de la IN para el análisis social crítico y la política internacional.
Wei (2023)	El enfoque histórico-cultural aplicado a estudios recientes del desarrollo del niño, respecto de la relación dialéctica entre perezhivanie, la unidad de momentos personales y socio-ambientales, y la agencia como capacidad de resistencia, indagación, autodominio, compromiso y creatividad.
Wieslander y Löfgren (2023)	En el estudio de las identidades profesionales, su formación, puntos de inflexión con herramientas analíticas de contenido individual y colectivo, forma del habla y lenguaje, así como supuestos teóricos influyen la comprensión de las identidades profesionales.
Abkhezr <i>et al.</i> (2020)	En la orientación profesional requiere de la ética del investigador en la práctica receptiva, responsable y sensible al involucrar jóvenes de poblaciones marginadas.
Bunn (2023)	En las investigaciones de criminología narrativa, el análisis crítico responsable en la complejidad práctica y política de las experiencias investigativas, además de atender el daño, poder y resistencia o la reflexividad del investigador.
Ciencias de la Educación	
Amar (2022)	En la educación infantil, la relación con la escuela es muy significativa para la adaptación del niño al aula, la madre o familiar directo resultan agentes de transición con la comunicación exitosa del equipo docente en un período de recepción progresivo flexible que responda a las necesidades.

Yamamoto (2021)	En educación inclusiva el diálogo es el medio de recolección de información, análisis narrativo de situaciones problema y la comprensión fortalece la relación para compartir y comunicarse.
Martin-Alonso <i>et al.</i> (2021).	Los programas curriculares y las tensiones de la práctica educacional en relaciones de profesores y estudiantes, configuran la experiencia de aprendizaje en aula, los métodos y estrategias resuelven conflictos entre el programa y currículo vivo.
Barrera Quiroga y Paez Sanchez (2023).	La práctica, el conocimiento pedagógico, la identidad y condiciones socioculturales se construyen a través del lenguaje.
Barrera Quiroga (2020).	Paradigma evidencial de la formación, acción y desarrollo profesional docente.
De Aguar y Ferreira (2021)	Análisis de la trayectoria de la labor pedagógica en la dimensión autobiográfica del paradigma evidencial.

Metodologías aplicadas en la investigación narrativa

Se han identificado metodologías renovadoras de la práctica de la IN, desde la ética y la justicia social con base ontológica y epistemológica, como método basado en la psicología positiva, con métodos visuales participativos e instrumentos de recolección de datos como marcos foto narrativos, las referencias viviográficas y desde la metodología narrativo longitudinal, como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4 Metodologías aplicadas en la investigación narrativa

Autor (año)	Detalle
Kearns (2014) Dwyer <i>et al.</i> (2016)	Proceso de acceso y representación de la voz marginada de investigados, dilemas éticos en conceptos de reflexión, empoderamiento, autenticidad y transferencia; y el empleo de materiales visuales de estímulo, planteándose preguntas de análisis en profundidad. Prácticas metodológicas con base ontológica y epistemológica en la relación del investigador con el investigado centrados en los intereses individuales y de contexto.
Carless & Douglas (2017)	Como método basado en la psicología positiva, proponen seis atributos: 1) Narración de la experiencia vivida en hechos, particulares de la vida. 2) Significado de la experiencia personal. 3) Información sobre la trayectoria de la vida. 4) Centrarse en lo personal y lo social. 5) Ofrecer ideas de cómo es la vida basada en la propia experiencia que preserva la presencia corporal y emocional.
Erfani (2021)	El método fotovoz es un método visual participativo, favorece la comprensión del diseño y valor del patrimonio como narrativa visual.
Greenier & Moodie (2021)	Los marcos foto narrativos son métodos de recopilación de datos basados en el proceso de estructuración escrita; complementada con fotografías de experiencias profesionales y personales.
Lemos Silva Novo Pinheiro & Amaral da Fontoura (2023)	Las referencias viviográficas son experiencias de vida inspiradas en lo literario usada para el análisis de las artes.

<p>Bruce <i>et al.</i> (2016)</p> <p>McKibben & Breheny (2023)</p>	<p>La metodología narrativa longitudinal genera conocimientos nuevos al describir experiencias y retos en la recopilación, análisis de registros, barreras institucionales.</p> <p>En la metodología narrativa longitudinal se presentan tensiones entre el tiempo y la práctica analítica de entrevistas, porque no existe un tiempo cronológico interpretativo, solamente se examinan las narraciones como múltiples colecciones de datos reconfigurados.</p>
--	---

CONCEPTUALIZACIÓN

La investigación narrativa se funda en el hecho que los seres humanos, por naturaleza, somos contadores de historias, transmisores de nuestras vivencias y este proceso no es solamente individual, es, principalmente, social. Por ello, se define la investigación narrativa como un método que permite el estudio de la manera en que las personas expresan sus vivencias a través de contar historias.

Siguiendo a Connely y Clandinin (1995) la narración es un proceso no lineal que se centra en lo relevante de la realidad que vive, entiende e interpreta el individuo. Esta es la esencia de la investigación narrativa. Es un juego de significados de lo que entiende de su vida, sus relaciones personales, laborales y sociales. Por ello, la realidad es una construcción social, lo vivido es interpretado por el sujeto, y debe, también, ser interpretado por el investigador durante el proceso narrativo, ya sea del pensamiento, sentimiento o acción. Acá se interpretan también las acciones, gestos, fallos y omisiones.

Un proceso clave para que el investigador tenga éxito es entender que no hay una verdad, sino más bien verdades, es decir, reconstrucciones, ya que como señalan Pérez & Gutiérrez (2019) citando a los estudios clásicos de Arendt y Deleuze, la narrativa da sentido a la vida en procesos relacionales y de equilibrio de fuerzas. Por tanto, la realidad se constituye como una construcción social que configura una forma de ver el mundo. La ciencia ya no sería de una sola mirada sino de variadas perspectivas que generan dudas, críticas, transformaciones y reflexiones.

Finalmente, la investigación narrativa es el estudio de las vidas a través de la narración de éstas, en donde el investigador es partícipe de la experiencia a través de personas, lugares y sucesos. En base al gran trabajo en el área por parte de Clandinin (2022) se concluye que la experiencia del individuo se conjuga con sus vivencias sociales, institucionales, afectivas, lingüísticas y cualquier otra experiencia humana. Su función es, con base en la hermenéutica, comprender al individuo, la sociedad y su interpretación.

En base a los diversos aspectos analizados, se presentan características clave de la IN, que se detallan en la tabla 5.

Tabla 5 Características clave de la investigación narrativa

Aspectos	Detalle
Sujetos	Niños, jóvenes, adultos o ancianos. Profesionales, gente común. Todo aquel que pueda narrar una historia de su vida o de otros.
Vinculación	Comprender la vivencia del sujeto a partir de la vivencia del investigador y generar una vivencia compartida. Tener en cuenta la percepción de la perspectiva dialéctica en el análisis interpretativo y crítico de la IN.
Relación del investigador con el investigado	No es posible postura neutral. Debe haber un vínculo intersujetos de manera bidireccional.
Intencionalidad	Se narra para otro u otros no en el vacío, en un contexto, por ello tiene intencionalidad.
Objeto de investigación	La relación del investigado con el investigador.
Papel del investigador	Co participante, narra historias junto a los investigados.

Elaboración propia basada en Connely y Clandinin (1995); Clandinin (2022); O’Grady, Clandinin y O’Toole (2018); Pérez & Gutiérrez (2019).

PROCEDIMIENTOS

La forma de proceder para llevar a cabo de manera adecuada la investigación narrativa es tener apertura comunicativa y dialógica. Como señalan Atkinson & Coffey (2003) es la forma de abordar las preguntas, planteamientos y reflexiones lo que motivará a expresar la realidad vivida. Finalmente, no es puramente recolección de datos, sino construcción y creación a través del lenguaje en todas sus formas.

Paso a paso

La ruta metodológica de la investigación narrativa no es única, sin embargo, los autores del capítulo han considerado tres rutas representativas. Dichas rutas comprenden niveles y pasos que de manera esquemática se visualizan en la tabla 6:

Tabla 6 Niveles y pasos de la investigación narrativa

Ruta 1	Ruta 2	Ruta 3
Bolívar (2002); Clandinin (2006); Clandinin <i>et al.</i> (2007); Silva (2017)	Bravo & Vargas (2022)	Amar (2022)
Preparación: Relación de confianza y sinceridad. Consentimiento informado. Registro audiovisual y notas.	Decidir con qué actores desarrollar la investigación y esto implica una conexión empática previa.	Selección del problema: Vacío del conocimiento, pregunta. Pertinencia de uso de la investigación narrativa.

Inicio: Instrumentos validados. Entrevista semiestructurada. Instrumentos alternos y notas de campo.	Usar diversos instrumentos, ir al campo con todo lo necesario: formatos de entrevista, grabadoras, diarios de campo, etc., ya que no se sabe que será útil en el momento.	Revisión de fuentes existentes: Tradicional (históricas) y modernas. Diseño de la investigación: Pasos según la temática. Selección de los narradores.
Recolección: Elección de narrador(es), comunicativo, involucrado, interesado. No cortar la narración.	Compartir con los investigados, historias propias que haga que ellos se sientan identificados con la temática. Es necesario que las intenciones, por supuesto, sean de interés de los investigados.	Uso de instrumentos de recolección de datos con informantes: Preparación previa para generar confianza. Usar medios auxiliares de grabación.
Construcción e interpretación: Hechos, tiempos, lugares. Percepción del investigador.	No expresar gestos de disconformidad cuando algunas historias alteren las preconcepciones del investigador, es necesario no solo ser receptivo, sino verdaderamente empáticos al escuchar las narraciones.	Transcripción de narraciones: Fiel al registro. Se devuelve al narrador para revisión.
Reconstrucción y reinterpretación: Contexto. Creencias, emociones, percepciones. Incorporar narraciones de todos, construcción colectiva.	Tener el tiempo de aliado, no de enemigo, es decir, no apresurar, dejar que fluya para que se expresen las ideas y sentimientos sin apresuramientos ni pensando en que ya acaba. Hay que respetar, además, el tiempo que tienen y quieren compartir los investigados.	Análisis de núcleos de contenido: De acuerdo a los objetivos. Núcleos emergentes. Redacción del informe final: Artículo. Tesis. Otros, según las necesidades.

Nota: Elaboración propia.

Instrumentos clave de la investigación narrativa

El uso de procedimientos parte del hecho que se debe construir información y no solo recolectar, por tanto, como analiza Yedra (2023), la verdad es, en realidad, una conversación. Una forma de compromiso y entender al desacuerdo como parte del posible entendimiento.

A partir de esta consideración los instrumentos clave para esta construcción de la información están:

1. Auto narraciones de vida que reflejan vivencias en escritos personales u orales que llevan a construir la identidad personal, social y profesional (Misischia, 2020). Las auto narraciones se deben, de preferencia, grabar o filmar, siempre con el consentimiento adecuado.
2. Entrevistas que exploran la vida con preguntas semi abiertas que dan la posibilidad de contar y replicar, preguntas que buscan la profundización de los acontecimientos vividos, son preguntas diferentes a las tradicionales de pedir información, hay que preguntar para construir historias (Madrigal, 2021).

3. Notas de diario que son espacios narrativos de experiencias, vivencias, reflexiones y pensamientos, ayuda a construir de manera permanente las ideas que aparecen durante el trajinar de la vida o la profesión (Aranda, Martín & Corral, 2020).
4. Las cartas, las narrativas discontinuas, las fotografías, los videos, las conversaciones informales, el sociodrama y otros instrumentos sirven para iniciar un proceso narrativo y comparten su utilidad con otros tipos de investigación cualitativa (Salgado, 2007).

Las variadas técnicas plantean la necesidad de su uso de múltiples formas, uniendo, seleccionando o simplemente sumando. La idea básica es que toda forma de obtener narraciones ricas, completas, sostenibles y estructuradas requerirá de toda forma de obtener información y compartirla y construirla.

Ejemplos y casos ilustrativos

A continuación se presentan ejemplos y casos ilustrativos de la IN, vinculados a estudios de paz y conflicto (Hiller & Chitin, 2014, en Cooper & Finley, 2014), a la estrategia de la educación superior (Holstein *et al.*, 2018), a las percepciones en la formación de la práctica docente en línea durante la pandemia (Aguilar-Cruz y Lorena Medina, 2021), procedimientos de formalización de conocimientos (Brenton, 2022), intervenciones de salud mental digitales (Kotera *et al.*, 2023) y la participación en IN (Colla & Kurtz, 2024).

En estudios de paz y conflictos, Hiller & Chitin (2014, en Cooper & Finley, 2014) realizaron IN por medio de la siguiente metodología, primero eligen una muestra, en segundo lugar emplean el método de la historia de vida para entrevistas, en el tercer momento, analizan los datos narrativos de la historia de vida en siete pasos: escuchar, transcribir y leer la entrevista; realizar el análisis cronológico; aplicar un análisis global del avance; luego el análisis temático en profundidad; observar las metáforas y crear el resumen. Finalmente, se informan los resultados.

Respecto a la IN en educación superior, Holstein *et al.* (2018) aplicaron la narrativa a la estrategia y su desarrollo en el contexto de la educación superior. Se propone la estrategia como narrativa intertextual, recopilan y analizan datos, luego analizan la producción narrativa en la universidad vinculada a la política gubernamental en el tiempo, describiendo la narrativa actual. En la propuesta investigativa sobresale el encuadre de la narrativa estratégica en la emoción y los valores sociales.

Las percepciones docentes del inglés en la formación de su práctica docente en línea durante la pandemia son estudiadas por Aguilar-Cruz & Lorena Medina (2021), con un enfoque de IN cualitativa a través de entrevistas, planes de lección, materiales y gamificación. Los profesores de inglés en formación compartieron sus historias por medio de la entrevista narrativa en la cual narraron los planes de lección, materiales, metodología y gamificación, requisitos del curso práctica docente.

Los procedimientos narrativos aplicados a la formalización de conocimientos son investigados por Brenton (2022), en el caso de la certificación en Francia sobre la validación de la experiencia adquirida. Se analizan los efectos de los procedimientos narrativos en procesos de formalización de conocimientos como la restitución de la experiencia de validación de la experiencia adquirida (RVAE). Se describe el proceso y sus elementos, la lógica investigativa en el proceso de formalización del conocimiento experiencial, los procesos narrativos y expresión en primera persona al investigar la experiencia propia, se formulan tres fases de RVAE, la restauración del conocimiento experiencial en el ámbito de la validación con evidencia de la dialéctica entre exhibición y demostración, y la retroalimentación en VAE.

En intervenciones digitales de salud mental, Kotera *et al.* (2023) estudian la práctica clínica de uso de narrativas y relatos de experiencias vividas en primera persona para la recuperación, inclusive luchas y éxitos en el tiempo, siendo de utilidad aquellas que incluyen conexiones de la narrativa y la validación de experiencias. Los perjuicios posibles consisten en sentimientos de desconexión y exclusión de los demás. Resulta valioso contar con diversas recopilaciones narrativas de distintos tipos de narradores, que describen muchas formas de recuperación para optimizar oportunidades del beneficio de los usuarios por medio de la conexión que reduzca la posibilidad de daño. Se considera necesario que se evalúe por los médicos, porque la diversidad y la inclusión en la investigación, y la práctica narrativa de recuperación de la salud mental, resultan muy importantes pero complejos en lo metodológico y lo ético.

Se proponen métodos de evaluación, uno de la diversidad aplicando el Índice de Diversidad de Simpson (IDS), y dos métodos de la inclusión, basados en tasas demográficas comparativas y umbrales arbitrarios, los cuales se aplicaron como estudio de caso. El IDS se origina en las ciencias naturales para evaluar la biodiversidad (Magurran & McGill, 2011), considera el número de especies presentes y su abundancia para indicar la variación, al evaluar la diversidad de una colección narrativa relacionada a una característica particular (por ejemplo, “género del narrador”), “n” se refiere al número total de narrativas dentro de la característica (por ejemplo, “narradora”) y “N” se refiere al número total de narrativas en todas las opciones.

En relación a la IN participativa, Colla & Kurtz (2024) analizan la aplicación de métodos de narración de historias en investigaciones del bienestar, de mayor complejidad. Se investiga el cuento en la cultura indígena, la historia del origen, las características del método participativo de indagación narrativa (PIN), las etapas esenciales de recuperación de historias (collection), la creación del sentido (sense making) y retorno de la historia (return). Se profundiza en el análisis de los procesos anteriores intercalando fases complementarias como planificación (planning), catálisis (catalysis) e intervención (intervention), y resalta implicancias éticas.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Si bien los aspectos éticos son fundamentales en toda investigación, la IN, debe tener en cuenta muchos aspectos adicionales ya que el investigador es coparticipante. En este sentido, se plantean las siguientes consideraciones:

1. Los responsables deben guardar una ética del cuidado en la práctica receptiva y responsable, como sensible de la IN y las subjetividades.
2. La diversidad y la inclusión en la investigación y la práctica narrativa de recuperación de la salud mental resultan ser muy importantes pero complejos en lo metodológico y lo ético, debido a la sensibilidad y subjetividad implícita cuyo tratamiento requiere de especialización y pericia profesional.
3. La IN debe usarse de manera responsable en cuanto a la complejidad de la práctica y política, no solamente implica atender el daño, poder y resistencia o reflexividad del investigador, además, revisa cuestiones relacionadas al voyerismo, empatía, escucha, testimonio con preguntas guía, de la práctica narrativa ética en este campo.
4. La necesidad de considerar lo ético en la recopilación y difusión de fotografías, materiales visuales, auditivos y virtuales, textos, registros de participantes para investigaciones centradas en innovaciones que combinen métodos visuales e investigación narrativa.
5. Los autores consideran la influencia de factores socioculturales en procesos psicológicos, pudiendo negociar la identidad, moralidad y comportamiento en su contexto, lo cual debilita la distinción de lo ético y moral.
6. Es necesario que los investigados sean conscientes y entiendan con total claridad las intenciones de los investigadores (denominado de manera general consentimiento informado), de tal manera, que no solamente las respuestas sean sinceras, sino también para poder establecer los vínculos de confianza necesarios en la IN.

LIMITACIONES

La limitante más importante es la conducta del investigador ya que éste tiene un papel muy activo en el proceso, lo que puede llevar, debido a que en general tiene mejor formación que el investigado, a orientar lo construido hacia lo que cree y piensa de lo que se investigada, dejándose llevar por sus emociones y sentimientos más que por los de los investigados (Phillips, 1997).

Otra limitante tiene que ver con las decisiones de qué es importante al seleccionar narraciones para el informe final, es decir, decidir entre el detalle dado por un individuo o aquellas generalidades propias de personas que comparten contexto, sin caer en el sesgo de lo social sobre lo individual o viceversa (Connelly y Clandinin, 1990).

Otra limitación tiene que ver con el falseo de lo que se narra, por ello el investigador debe tener una mirada atenta y crítica tanto a lo que observa como a sus propias ideas y preconcepciones. Se logra viendo los aspectos narrados desde una amplia visión del mundo sin reglas que limiten el pensamiento. Y esto implica siempre ser consciente de lo subjetivo y buscar filtros con otros colegas que faciliten el cruce de narrativas (Labov, 2006).

CONCLUSIONES

La investigación narrativa es una metodología social de construcción del conocimiento científico que parte de las voces de los participantes, intentando, a partir de la hermenéutica, entender la esencia de lo que el investigado siente, piensa o cree.

El investigador es retado a no perder el rigor científico a pesar de que éste participa compartiendo historias y siendo él también parte de los investigados. Su capacidad más compleja está en separar el sesgo de cada historia y tener una mente abierta a nuevas formas de pensar o ser.

El principal objetivo de este tipo de investigación es acercarse a vivencias individuales a partir de la influencia social, lo que lleva a resignificados durante el proceso de los relatos, que también pueden ser modificados a medida que se cuentan. Si bien hay subjetividades, no significa que no sea lo que piense o crea el investigado.

Modernamente, la IN se ha aplicado en prácticamente todos los campos del saber, desde la educación hasta la medicina descriptiva, con la finalidad de encontrar soluciones a las complejidades humanas propias de la contemporaneidad y la contribución a la búsqueda del bienestar social, personal y laboral desde una perspectiva sostenible y desarrollista.

REFERENCIAS

- Abkhezr, P., McMahon, M., Campbell, M., & Glasheen, K. (2020). Exploring the boundary between narrative research and narrative intervention: Implications of participating in narrative inquiry for young people with refugee backgrounds. *Narrative Inquiry*, 30(2), 316-342. <https://doi.org/10.1075/ni.18031.abk>
- Aguar, T. B. D., & Ferreira, L. H. (2021). Evidential Paradigm: narrative research methods in the teacher's training context. *Educar em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>
- Aguilar-Cruz, P. J., y Lorena Medina, D. (2021). Pre-service English teachers' perceptions of their online teaching practice during pandemic times. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1), e925. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.925>
- Amar, VM. (2022). The adaptation period in Early Childhood Education to a family member. A narrative investigation. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 493-510. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17000>

- Aranda, E. M., Martín, A. M., & Corral, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación Y Educadores*, 23(2), 243–266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Arias, A. M. & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171–181.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/vMaUhf>
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research*. AltaMira.
- Baggen, J. H., Koevoets, A. C., Koutris, M., Steegers, M. A., & Lobbezoo, F. (2024). Chronic temporomandibular disorder pain patients with a history of neuropathic pain treatment: a narrative research on their diagnosis and treatment history. *BMC Oral Health*, 24(1), 22. doi: 10.1186/s12903-023-03796-0
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Barrera Quiroga, D. M., y Páez Sánchez, Érika J. (2023). Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa. *Enunciación*, 28(2), 217–227. <https://doi.org/10.14483/22486798.20786>
- Barrera, D. I. E. G. O. (2020). Narrative Research of Pedagogical Knowledge: A Sociocultural Perspective. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10238>
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Qualitative Social Research*, 10(1). DEU. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9850>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1607-40412002000100003&script=sci_arttext
- Bravo, J. A. N., & Vargas, J. J. P. (Eds.). (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Siglo del Hombre Editores. <https://n9.cl/1q57x>
- Breton, H. (2022). *La narration du vécu en VAE: une dynamique de restitution des savoirs «en première personne»*. <https://hal.science/hal-03537206/>
- Bruce, A., Beuthin, R., Shields, L., Molzahn, A., & Schick-Makaroff, K. (2016). Narrative research evolving: Evolving through narrative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1609406916659292.
- Bunn, R. (2023). Critical Narratives Or Crime Stories? The Ethics And Politics Of Narrative Research In Criminology. *The British Journal of Criminology*, 63(6), 1557-1573. <https://doi.org/10.1093/bjc/azac101>
- Carless, D., & Douglas, K. (2017). Narrative research. *The Journal of Positive Psychology: dedicated to furthering research and promoting good practice*, 12(3), 307-308. <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/2028/1/Narrative%20research%20in%20press.pdf>
- Chesi, P., Mencacci, C., Balestrieri, M., Pompili, M., Varia, S., Sagripanti, U. & Marini, M. G. (2022). Multicentre narrative research on major depression to integrate the experiences of patients, their caregivers and healthcare providers in Italy. *BMJ open*, 12(10), e052744. doi:10.1136/bmjopen-2021-052744

- Clandinin, D. J. (2022). *Engaging in Narrative Inquiry* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003240143>
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Cohn, N., & Magliano, J. P. (2020). Editors' introduction and review: Visual narrative research: An emerging field in cognitive science. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 197-223. <https://doi.org/10.1111/tops.12473>
- Colla, R. H., & Kurtz, C. F. (2024). Storying Research: Exploring the Benefits of Participatory Narrative Inquiry as a Methodology for Wellbeing Research. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00147-4>
- Connelly, M. F., Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes. <https://scholarpractitionerexus.com/wp-content/uploads/2019/12/Connelly-Clandinin.pdf>
- Cooper, R., & Finley, L. L. (Eds.). (2014). Peace and conflict studies research: A qualitative perspective. Information Age Publishing, Incorporated. Hiller P.T. & Chaitin J. (2014). *Chapter 7. Their Lives*.
- Cunha, M. A., & Coutinho, P. O. (2023). A pesquisa narrativa como pesquisa-formação. *ETD - Educação Temática Digital*, 25, e023015. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8670344>
- Da Trinidad, Y., & López, Y. (2015). La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey. *Griot: Revista de Filosofía*, 11(1), 324–341. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v11i1.625>
- De Aguiar, T. B., & Ferreira, L. H. (2021). Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>
- Díez, F. (2011). En la cuenta del tiempo. ¿Qué le debe Gadamer a Husserl? *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 17. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v17i0.1144>
- Díez, F. (2018). La hermenéutica de Gadamer como escucha tras la huella. ¿Una hermenéutica de lo inaparente? *Escritos*, 26(56), 21–61. <https://doi.org/10.18566/escr.v26n56.a02>
- Domínguez, E., & Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30, 620–641. <https://core.ac.uk/download/pdf/304211459.pdf>
- Dwyer, R., Davis, I., & Emerald, E. (Eds.). (2017). *Narrative research in practice: Stories from the field*. Springer Singapore. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-1579-3_1
- Erfani, G. (2021). Visualising urban redevelopment: Photovoice as a narrative research method for investigating redevelopment processes and outcomes. *Geoforum*, 126, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2021.07.021>
- Greenier, V., & Moodie, I. (2021). Photo-narrative frames: Using visuals with narrative research in applied linguistics. *System*, 102, 102597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102597>
- Hackstaff, K.B., Kupferberg, F., & Négroni, C. (Eds.) (2012). *Biography and turning points in Europe and America*. Policy Press.
- Holstein, J., Starkey, K., & Wright, M. (2018). Strategy and narrative in higher education. *Strategic Organization*, 16(1), 61-91. <https://doi.org/10.1177/1476127016674877>
- Hsu, M. Y., & McCormack, B. (2010). The experience of applying a narrative research approach with older people. *Journal of Nursing Research*, 18(4), 249-257.

- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación Biográfico-Narrativo, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Kearns, S. (2014). Working reflexively with ethical complexity in narrative research with disadvantaged young people. *Qualitative Social Work*, 13(4), 502-521.
- Kotera, Y., Rennick-Egglestone, S., Ng, F., Llewellyn-Beardsley, J., Ali, Y., Newby, C. & Slade, M. (2023). Assessing diversity and inclusivity is the next frontier in mental health recovery narrative research and practice. *JMIR Mental Health*, 10(1), e44601. doi: 10.2196/44601
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37-45. https://www.researchgate.net/publication/233670719_Narrative_pre-construction
- Landín, Ma. D. R., Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lemos Silva Novo Pinheiro, L., Amaral da Fontoura, H. (2023). Viviografia: Conceito teórico-metodológico para pesquisas narrativas. *EccoS-Revista Científica*, (65), e22184. <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.22184>
- Loubser, J., & Muller, J. C. (2011). The use of metaphors in Narrative Research in exploring and describing experiences of adolescent male orphans affected by HIV and AIDS. *HTS: Theological Studies*, 67(2), 1-9. <https://hdl.handle.net/10520/EJC36598>
- Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa: Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>
- Magurran A, McGill B. (2011). *Biological diversity: frontiers in measurement and assessment*. Oxford University Press.
- Mancilla, M. (2021). La actualidad del método hermenéutico de Friedrich Schleiermacher. *Escritos*, 29(62), 56-72. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a04>
- Martín-Alonso, D., Sierra, E. & Blanco, N. (2021). Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and teacher education*, 105, 103433. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433>
- McKibben, E. & Breheny, M. (2023). Making Sense of Making Sense of Time: Longitudinal Narrative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231160928. DOI: 10.1177/16094069231160928
- Misischia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8355>
- Néspolo, J. (2007). El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur. *Orbis Tertius*, 12. https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv12n13a07/pdf_130
- Nunes, F. C., Farinha, M. G., Barbosa, M. A., Caixeta, C. C., Costa, A. P., & Silva, N. D. S. (2021). The use of narrative research for the learning of group dynamics by professionals from Psychosocial Care Centers. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 55, e03772. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020010403722>
- O' Grady, G., Clandinin, D. J., & O' Toole, J. (2018). Engaging in educational narrative inquiry: making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies*, 37(2), 153-157. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1475149>

- Pérez, Á. Ma. D. R., & Gutiérrez, A. E. (2019). Narración, resistencia y sentido en Hannah Arendt y Gilles Deleuze. *Revista Valenciana estudios de filosofía y letras*, 23, 171–186. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i23.411>
- Phillips, D. C. (1997). Telling the truth about stories. *Teaching and teacher education*, 13(1), 101–109. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X96000303>
- Pitcher, S. & Boonzaier, F. A. (2023). Hyper-invisibility and visual scrutiny: reflections from photo-narrative research with transgender young persons. *South African Journal of Psychology*, 00812463231156499. *South African Journal of Psychology*, 53(3), 341–353 DOI: 10.1177/00812463231156499
- Ramírez, J. V., & Rincón, A. E. (2019). Genealogía del pensamiento creativo y su necesidad en la realidad universitaria. *Sophia*, 15(2), 79–97. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.946>
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI. <https://n9.cl/77cftf>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora — Papeles de Filosofía*, 25, 9–22. <https://acortar.link/eISi7N>
- Salgado, A. (2007). Investigación de calidad: diseños, evaluación del rigor metodológico y desafíos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Schneider, I. (2022). Es war einmal ein Virus?: Die COVID-19-Pandemie aus der Perspektive der Erzählforschung. *Fabula*, 63(3-4), 239-261. <https://doi.org/10.1515/fabula-2022-0016>
- Silva, M. D. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41 (91), 124-142. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277008.pdf>
- Stenhouse, R. (2014). Hearing voices: Re/presenting the findings of narrative research into patient experience as poems. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(5), 423-437.
- Thomas, C., Reeve, J., Bingley, A., Brown, J., Payne, S., & Lynch, T. (2009). Narrative research methods in palliative care contexts: two case studies. *Journal of pain and symptom management*, 37(5), 788-796. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2008.05.006>
- Wei, G. (2023). Children’s perezhivaniya and agency during the COVID-19 pandemic: Narrative research from China. *Learning, Culture and Social Interaction*, 38, 100683. doi: 10.1016/j.lcsi.2022.100683
- Wieslander, M., & Löfgren, H. (2023). *Turning points as a tool in narrative research: A tentative typology as exemplified by a case on police identity*. *Narrative Inquiry*. <https://doi.org/10.1075/ni.22021.wie>
- Yamamoto, M. (2021). How children with autism spectrum disorder perceive themselves: A narrative research. *Japan Journal of Nursing Science*, 18(4), e12420. DOI: 10.1111/jjns.12420
- Yedra, J. (2023). Narrar la filosofía: la esperanza liberal de Richard Rorty. *LOGOS. Revista De Filosofía*, 141(141), 97-122. <https://doi.org/10.26457/lrf.v141i141.3894>.

INVESTIGACIÓN FEMINISTA

Karla Mavel Bolo-Romero

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

La investigación feminista ha trazado un camino crítico hacia la comprensión de las experiencias de las mujeres y la dismantelación de las estructuras de opresión de género. En este viaje, el enfoque cualitativo emerge como una brújula esencial, guiando a los investigadores hacia la exploración profunda y la transformación significativa. Esta introducción tiene como objetivo trazar un mapa del terreno en el que se encuentran las investigaciones feministas, destacando su enfoque distintivo, su propósito fundamental y las ventajas inherentes que ofrece.

En el corazón de la investigación feminista yace el objetivo de examinar y promover prácticas investigativas que enfatizan la transparencia, la reciprocidad y la reducción de desigualdades de poder en la relación investigador-participante. Esta búsqueda de equidad no solo se refleja en el proceso de investigación en sí, sino que también se extiende a la interpretación y aplicación de los hallazgos, garantizando así la pertinencia y relevancia de los resultados para las comunidades involucradas. Es crucial subrayar que esta orientación no es meramente teórica, sino que se traduce en acciones concretas que buscan empoderar a las participantes y democratizar el conocimiento generado (Hall & Stevens, 1991).

Una crítica inherente a los métodos cuantitativos convencionales impulsa la preferencia por enfoques cualitativos en la investigación feminista. Estos métodos a menudo se consideran inadecuados para capturar las experiencias vividas por las mujeres, que están intrínsecamente entrelazadas con el contexto, las relaciones sociales y las emociones. El enfoque cualitativo, por otro lado, permite una exploración más profunda y contextualizada de estas experiencias, brindando espacio para la complejidad y la diversidad que caracterizan la vida de las mujeres en todo su espectro (England, 1994).

Una ventaja distintiva del enfoque cualitativo radica en su capacidad para dar voz a las experiencias marginadas y subrepresentadas. Al adoptar un enfoque participativo y reflexivo, este diseño metodológico no solo busca comprender las realidades de las mujeres, sino también empoderarlas como agentes activas en la producción de conocimiento. Este proceso de co-construcción de significados fomenta un sentido de agencia y autenticidad, desafiando así las narrativas hegemónicas y ampliando el espectro de voces en el discurso académico y social (Wilkinson, 1998b).

La investigación feminista se erige como una fuerza poderosa en la lucha por la equidad de género y la justicia social. Al priorizar la transparencia, la reciprocidad y la reducción de desigualdades de poder, este enfoque metodológico no solo busca comprender las experiencias de las mujeres (Wilkinson, 1998a), sino también transformar las estructuras de poder subyacentes en la investigación y en la sociedad en general. En este sentido, la investigación feminista cualitativa se presenta como un faro de esperanza, iluminando el camino hacia un futuro más inclusivo y equitativo para todas las personas.

MARCO TEÓRICO

El diseño cualitativo en el marco de la investigación feminista se encuentra arraigado en una serie de principios teóricos fundamentales que subyacen a su enfoque metodológico. Este enfoque se caracteriza por su compromiso con la comprensión y análisis de las desigualdades de género y otras formas de opresión a través de la producción de conocimiento que refleje las experiencias y perspectivas de las mujeres y otros grupos marginados. Para comprender el trasfondo teórico de este diseño, es crucial explorar las principales corrientes y autores que han contribuido al desarrollo de este enfoque.

En primer lugar, la investigación feminista se nutre de una diversidad de corrientes teóricas que incluyen el feminismo de la segunda ola, el feminismo crítico, el feminismo postestructuralista, entre otros. Estas corrientes comparten un compromiso con la deconstrucción de las estructuras patriarcales y la búsqueda de la equidad de género, pero difieren en sus enfoques epistemológicos y ontológicos.

Dentro del feminismo de la segunda ola, autoras como (Hall & Stevens, 1991) han destacado la importancia de situar las investigaciones en contextos históricos y sociopolíticos más amplios, reconociendo cómo las experiencias cotidianas de las mujeres están intrínsecamente ligadas a su entorno político, social y económico. Este enfoque busca alejarse de los modelos universales preconcebidos y proporcionar explicaciones relevantes y necesarias sobre los aspectos que afectan las vidas de las mujeres, desde sus propias perspectivas y experiencias.

Por otro lado, autoras como England (1994) han enfatizado la reflexividad, la posicionalidad y el reconocimiento de la subjetividad del investigador en el proceso de investigación feminista. Este enfoque reconoce que la posición y biografía del investigador influyen directamente en el trabajo de campo, y aboga por un diálogo estructurado entre el investigador y los participantes que sea sensible a las relaciones de poder en el trabajo de campo.

Además, Wilkinson (1998a, 1999) ha destacado la necesidad de métodos socialmente situados que aborden preocupaciones éticas sobre el poder y la imposición de significados. Este enfoque busca generar datos interactivos de alta calidad y ofrecer posibilidades de avances teóricos respecto a la co-construcción

de significado entre las personas, utilizando métodos como los grupos focales o entrevistas grupales.

En términos de conceptualización de la investigación feminista se define como un tipo de investigación que busca comprender, analizar y abordar las desigualdades de género y otras formas de opresión a través de la producción de conocimiento que refleje las experiencias y perspectivas de las mujeres y de otros grupos marginados. Este tipo desafía las normas científicas tradicionales, promueve un cambio social positivo, redefine la objetividad y la subjetividad, promueve la innovación metodológica, está comprometido con la justicia social y adopta un enfoque contextual y cultural de la ciencia.

La investigación feminista se basa en teorías post-positivistas que critican la tradición neutral y jerárquica del positivismo en la investigación con sujetos humanos. En su lugar, propone metodologías que enfatizan las preocupaciones de las mujeres y cuestionan las normas convencionales de investigación y ética, promueve una investigación reflexiva y empoderadora, especialmente en temas traumáticos como el abuso de pareja íntima, desafiando la visión paternalista y positivista dominante en las ciencias sociales. Se busca empoderar a los participantes en lugar de simplemente protegerlos, promoviendo una relación investigador-participante más individualizada y empática (Burgess-Proctor, 2015).

Además, este tipo de investigación se centra en la dinámica de poder, autoridad y estatus dentro de los equipos de investigación, especialmente en el contexto de la gestión de la investigación feminista. Se examinan las estrategias micropolíticas utilizadas para afirmar o mantener el poder y la autoridad dentro de los equipos, así como la división del trabajo intelectual que refleja y refuerza las diferencias de estatus y valor entre los miembros del equipo. Desde una perspectiva feminista, se destaca la importancia de lograr una equidad intelectual y una igualdad política en la gestión de la investigación. Este tipo de investigación teórico permite comprender las contradicciones y tensiones presentes al intentar practicar una gestión de investigación feminista dentro de las estructuras jerárquicas y de nuevo gerencialismo presentes en la educación superior contemporánea (Mauthner & Edwards, 2010).

El método de investigación feminista se caracteriza por su compromiso con la inclusión, la equidad y la justicia social, así como por su enfoque en la comprensión de las experiencias y perspectivas de las mujeres y otros grupos marginados desde una variedad de corrientes teóricas feministas.

La importancia de la investigación feminista se destaca por varios aspectos que fortalecen y amplían el marco teórico presentado previamente. Algunos puntos en común que enriquecen tanto la investigación feminista como la investigación en general son:

- Inclusión de la Perspectiva de Género: La investigación feminista desafía las normas y prácticas tradicionales al incorporar explícitamente

la perspectiva de género. Este enfoque es crucial para comprender las dinámicas de género en disciplinas como la sociología, la enfermería y la psicología (Hall & Stevens, 1991).

- **Ética y Rigor Metodológico:** Tanto la investigación feminista como la investigación en general enfatizan la importancia de la ética y el rigor metodológico. Ambas promueven criterios como la coherencia, la complejidad y la honestidad para mejorar la calidad y la justicia de la investigación (England, 1994).
- **Crítica a los Métodos Convencionales:** La investigación feminista cuestiona la adecuación de los métodos cuantitativos convencionales y promueve el uso de enfoques cualitativos para incluir voces y experiencias diversas. Este desafío al status quo académico enriquece el cuerpo de conocimiento con perspectivas más amplias y profundas (Wilkinson, 1998a).
- **Reducción de Desigualdades de Poder:** Tanto la investigación feminista como la investigación en general reconocen la importancia de reducir las desigualdades de poder entre investigadores y participantes. Esto garantiza la validez de los datos recopilados y promueve relaciones de investigación más equitativas y recíprocas (Morawski, 1997).
- **Adaptación de Criterios de Rigor:** La investigación feminista y la investigación en general proponen normas de rigor que consideran las múltiples realidades y contextos sociopolíticos. Este enfoque holístico y contextualizado asegura que los estudios sean metodológicamente sólidos y socialmente relevantes (Wilkinson, 1999).
- **Promoción de la Reflexividad y la Credibilidad:** Tanto la investigación feminista como la investigación en general enfatizan la importancia de la reflexividad y la credibilidad en el proceso de investigación. Ambas promueven una mayor conciencia de los investigadores sobre sus propios prejuicios y suposiciones para mejorar la calidad y la integridad de la investigación (Morawski, 1997).

La intersección entre la investigación feminista y la investigación en general ofrece oportunidades para abordar de manera más efectiva los desafíos sociales contemporáneos y promover un cambio positivo hacia una sociedad más justa y equitativa (Hall & Stevens, 1991).

Características clave

La investigación feminista se distingue por una serie de características fundamentales que guían su enfoque y práctica:

- **Enfoque en la equidad intelectual y la igualdad política:** La investigación feminista busca una distribución equitativa del trabajo intelectual y valora las contribuciones de todos los miembros del equipo de manera igualitaria, promoviendo la justicia y la igualdad dentro del proceso de investigación (Gilbert, 1994).

- Reconocimiento y aceptación de diferencias e inequidades: Se reconoce la existencia de diferencias y desigualdades entre los investigadores, abordándolas de manera reflexiva, ética y cuidadosa, y entendiendo que estas diferencias pueden enriquecer la investigación (Ackerly & True, 2008).
- Lucha contra las estructuras de poder tradicionales: La investigación feminista desafía y busca transformar las estructuras de poder jerárquicas en la educación superior y más allá, cuestionando las divisiones intelectuales y las diferencias de estatus que perpetúan las desigualdades (Wilkinson, 1998a).
- Implementación de prácticas colaborativas y cooperativas: A pesar de los desafíos presentados por las estructuras jerárquicas y el nuevo gerencialismo, la investigación feminista aspira a operar de manera colaborativa y cooperativa, fomentando modelos alternativos de gestión basados en la participación y el poder compartido (Mauthner & Edwards, 2010a).
- Ética del cuidado: Subyacente al enfoque feminista está una ética del cuidado que reconoce y toma en cuenta las dimensiones personales, domésticas y emocionales de la vida de los colegas, y cómo estas pueden interactuar con la conducta profesional en el trabajo (Ropers-Huilman & Winters, 2011).
- Generación de preguntas desde la perspectiva de las experiencias de las mujeres: La investigación feminista desafía el mito de que la investigación centrada en hombres representa la experiencia humana, generando preguntas y análisis desde las experiencias de las mujeres (Mauthner & Edwards, 2010b).
- Crítica a la objetividad y valoración de la intersubjetividad: Se critica la idea de que la objetividad es posible o deseable, enfocándose en la intersubjetividad y el diálogo en lugar de la objetividad y los monólogos (Ackerly & True, 2008).
- Ver a las mujeres como sujetos, no como objetos de investigación: La investigación feminista trata a las mujeres como sujetos activos de investigación, no como objetos pasivos, lo que influye en la forma en que se conduce, analiza y presenta la investigación (Mauthner & Edwards, 2010b).
- Contribución al movimiento de liberación de las mujeres: La investigación feminista tiene como objetivo producir conocimiento que pueda ser utilizado por el movimiento de liberación de las mujeres, con un componente de concienciación y un impacto positivo en los sujetos investigados (Gilbert, 1994).

Estas características reflejan un compromiso profundo con los principios feministas de igualdad, justicia y cuidado, buscando no solo producir conocimiento, sino también transformar las prácticas de investigación y gestión en la educación superior para hacerlas más inclusivas y equitativas.

PROCEDIMIENTOS

En el contexto de la investigación feminista, es fundamental reconocer la diversidad de enfoques y metodologías que permiten explorar y desafiar las estructuras de poder, género y opresión. A medida que la investigación feminista se ha consolidado como una disciplina robusta y crítica, han surgido rutas metodológicas que no solo cuestionan las formas tradicionales de generación de conocimiento, sino que también promueven prácticas de investigación que son inclusivas, reflexivas y comprometidas con la transformación social. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza cinco rutas metodológicas concretas, diseñadas para guiar a los investigadores en el desarrollo de estudios feministas que sean rigurosos, emancipatorios y alineados con los principios éticos del feminismo.

Tabla 1 Procedimientos

Wilkinson (1998b)	Wilkinson (1999)	England (1994)	Webb (1993)	Ropers-Huilman & Winters (2011)
<ul style="list-style-type: none"> -Definición de Objetivos de Investigación. -Selección de Participantes. -Diseño del Protocolo de Discusión. -Conducción de los Grupos Focales. -Análisis de Datos. -Interpretación y Reporte de Resultados (p. 330). 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación del Problema de Investigación: reconocer un problema que sea significativo desde una perspectiva feminista. -Revisión de literatura. -Cuestionar narrativas dominantes y buscar brechas en la investigación. -Elección de la metodología: grupos focales. -Recopilación de datos: respetar voces y experiencias de los participantes. -Análisis de datos -Diseminación de resultados (pp. 224-225). 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de la Subjetividad y Posicionalidad: la biografía del autor afecta la investigación. -Adopción de una flexibilidad metodológica: abrirse a desafíos de trabajo de campo. -Fomento del diálogo y la participación. -Inclusión de perspectivas marginalizadas. -Reflexión ética y responsabilidad. -Desafío a la hegemonía metodológica (pp. 81-82, 85-86). 	<ul style="list-style-type: none"> -Definir las preguntas de investigación. -Realizar la investigación desde las experiencias de las mujeres. -Utiliza métodos que intenten reducir las desigualdades. Enfocarse en los desafíos. -Compartir los hallazgos de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reformular las preguntas de investigación. -Abordar omisiones y representaciones erróneas. -Escuchar y autorizar las historias de las mujeres. -Construir y deconstruir el conocimiento. -Incluir análisis de los procesos de investigación. -Promover el cambio a través de la relación de investigación. -Utilizar la investigación para informar políticas y prácticas (pp. 674-678).

La revisión de diferentes autoras (Wilkinson, 1998b, England, 1994, Webb, 1993, y Ropers-Huilman & Winters, 2011) sobre investigación feminista permite visualizar una serie de afinidades en cuanto a los procedimientos, de esa manera es posible señalar –a manera de síntesis– lo siguiente:

1. **Identificación del problema de investigación desde una perspectiva feminista:** El primer paso es identificar un problema o pregunta de investigación que aborde problemáticas tales como: las desigualdades de género, las experiencias de las mujeres o de otros grupos marginados. En

este paso es necesario reflexionar sobre cómo tu investigación contribuirá a la comprensión y transformación de estas realidades desde una perspectiva crítica y reflexiva.

2. **Revisión crítica de la literatura existente:** La revisión de la literatura se debe hacer prestando atención a cómo se han abordado las cuestiones de género y poder en investigaciones previas. Se debe identificar brechas en la investigación y áreas donde se requiere un enfoque feminista más amplio y contextualizado.
3. **Elección de metodologías que reflejen los principios feministas:** Selecciona métodos de investigación cualitativos que sean coherentes con los principios feministas, como entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis de documentos, etc.
4. **Recopilación de datos con sensibilidad hacia las relaciones de poder:** Lleva a cabo la recopilación de datos de manera ética y sensible, teniendo en cuenta las dinámicas de poder entre investigadores e investigados. Esto implica crear un entorno seguro para los participantes, se trata de un espacio en el puedan compartir sus experiencias de manera auténtica y sin temor a represalias.
5. **Análisis de datos desde una perspectiva crítica:** Analiza los datos recopilados con un enfoque crítico hacia las estructuras de poder y las desigualdades de género. Busca patrones, temas y significados emergentes que reflejen las complejidades de las experiencias de las mujeres y otros grupos marginados, y que cuestionen las normas dominantes de género y poder.
6. **Diseminación de los resultados de manera ética y responsable:** Presenta y disemina los resultados de manera ética y responsable, respetando la autonomía y la dignidad de los participantes. Busca compartir tus hallazgos de manera que contribuyan al cambio social positivo y a la promoción de la equidad de género.
7. **Reflexión crítica y autoevaluación:** Reflexiona críticamente sobre el proceso de investigación y evalúa cómo se han manejado las relaciones de poder, la objetividad y la subjetividad. Identifica áreas de mejora y considera cómo podrías fortalecer tu investigación feminista en el futuro.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Al llevar a cabo una investigación feminista rigurosa, emancipatoria y alineada con los principios éticos del feminismo, es esencial considerar una serie de aspectos éticos que garanticen la integridad y el impacto transformador del trabajo:

1. **Consentimiento informado y autonomía:** Es crucial asegurar que todas las personas participantes comprendan plenamente los objetivos, métodos y posibles impactos de la investigación, y que su participación sea completamente

voluntaria, libre de coerción y con la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

2. **Confidencialidad y seguridad:** Dado que la investigación feminista a menudo aborda temas sensibles y experiencias de vulnerabilidad, es imperativo proteger la identidad y privacidad de las participantes, así como asegurar que los datos recolectados se manejen con el máximo cuidado para evitar cualquier forma de daño o represalia.

3. **Reciprocidad y justicia social:** La investigación feminista debe aspirar a generar beneficios tangibles para las comunidades estudiadas, evitando la explotación de sus experiencias para fines académicos. Esto implica diseñar proyectos que contribuyan activamente al empoderamiento y a la justicia social, reconociendo y valorando las voces y saberes de las participantes.

4. **Posicionamiento reflexivo y transparencia:** Es vital que las investigadoras reflexionen críticamente sobre su propia posición en relación con las personas y comunidades estudiadas, reconociendo cómo sus identidades, experiencias y privilegios pueden influir en la investigación. La transparencia en el proceso investigativo y en la interpretación de los resultados es clave para evitar reproducir jerarquías de poder.

5. **Colaboración y co-construcción del conocimiento:** Un principio ético central es el compromiso con la colaboración genuina entre investigadoras y participantes, promoviendo la co-construcción del conocimiento. Esto implica diseñar y ejecutar la investigación de manera participativa, donde las voces de las participantes sean fundamentales en todas las etapas del proceso, desde la formulación de preguntas hasta la difusión de resultados.

LIMITACIONES

Los desafíos y limitaciones asociados con este método de investigación cualitativa son múltiples y varían según el contexto específico de cada estudio. Sin embargo, se pueden identificar varias restricciones y desafíos comunes:

- **Subjetividad y Sesgo del Investigador:** La naturaleza interpretativa de la investigación cualitativa puede llevar a que los resultados estén influenciados por las percepciones, experiencias y prejuicios del investigador. Esto puede afectar la objetividad de los hallazgos y su interpretación.
- **Generalización de los Resultados:** Los estudios cualitativos suelen basarse en muestras pequeñas y no aleatorias, lo que limita la capacidad de generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias. Esto puede ser visto como una limitación cuando se busca aplicar los resultados a contextos más generales.
- **Validación y Fiabilidad:** Asegurar la validez y fiabilidad en la investigación cualitativa puede ser desafiante debido a su naturaleza

subjetiva y a la variabilidad en los métodos de recopilación y análisis de datos. Esto puede llevar a cuestionamientos sobre la credibilidad y la replicabilidad de los estudios.

- **Análisis de Datos:** El análisis de datos cualitativos puede ser un proceso complejo y que consume mucho tiempo, especialmente cuando se manejan grandes volúmenes de datos textuales o multimedia. La interpretación de estos datos puede ser complicada y requerir un alto nivel de habilidad y experiencia.
- **Aspectos Éticos:** La investigación cualitativa a menudo implica trabajar estrechamente con los participantes y explorar temas sensibles. Esto plantea desafíos éticos significativos, incluyendo la necesidad de proteger la confidencialidad y el bienestar de los participantes.
- **Recursos y Tiempo:** Los estudios cualitativos pueden ser intensivos en recursos y tiempo, especialmente en comparación con métodos cuantitativos que pueden utilizar herramientas analíticas automatizadas. La recopilación y el análisis de datos cualitativos requieren una inversión significativa de tiempo y esfuerzo.
- **Evaluación y Crítica:** La investigación cualitativa puede ser objeto de críticas por parte de aquellos que valoran los enfoques cuantitativos como más científicos o rigurosos. Esto puede afectar la percepción de la validez de la investigación cualitativa y su aceptación en ciertas comunidades académicas o profesionales.

Abordar estos desafíos requiere una planificación cuidadosa, una reflexión crítica sobre el diseño y los métodos de investigación, y una comunicación clara de las limitaciones y la interpretación de los hallazgos. Reconocer y tratar de mitigar estas limitaciones puede mejorar la calidad y la credibilidad de la investigación cualitativa.

CONCLUSIONES

En este capítulo, hemos explorado en detalle los aspectos clave de la conceptualización y los procedimientos asociados con la investigación feminista desde un enfoque cualitativo. Hemos destacado cómo este enfoque metodológico no solo busca comprender las experiencias de las mujeres y otros grupos marginados, sino también transformar las estructuras de poder subyacentes en la investigación y en la sociedad en general.

La investigación feminista, arraigada en una serie de principios teóricos fundamentales, desafía las normas científicas tradicionales y promueve un cambio social positivo al redefinir la objetividad y la subjetividad, así como al promover

la inclusión, la equidad y la justicia social. A través de una serie de características clave, como el enfoque en la equidad intelectual y la igualdad política, la lucha contra las estructuras de poder tradicionales y la implementación de prácticas colaborativas y cooperativas, la investigación feminista se posiciona como una fuerza poderosa en la lucha por la equidad de género y la justicia social.

Los procedimientos detallados presentados en este capítulo ofrecen una guía paso a paso para llevar a cabo una investigación feminista cualitativa de manera ética y responsable. Desde la identificación del problema de investigación hasta la reflexión crítica y la autoevaluación, cada paso del proceso está diseñado para promover la transparencia, la reciprocidad y la reducción de desigualdades de poder en la relación investigador-participante.

Si bien existen desafíos y limitaciones asociados con el diseño de investigación cualitativa, como la subjetividad del investigador y la generalización de los resultados, abordar estas limitaciones con cuidado y reflexión puede mejorar la calidad y la credibilidad de la investigación feminista.

En última instancia, la investigación feminista cualitativa se presenta como un faro de esperanza, iluminando el camino hacia un futuro más inclusivo y equitativo para todas las personas. Al priorizar la transparencia, la reciprocidad y la reducción de desigualdades de poder, este enfoque metodológico no solo busca comprender las experiencias de las mujeres, sino también transformar las estructuras de poder subyacentes en la investigación y en la sociedad en general.

REFERENCIAS

- Ackerly, B., & True, J. (2008). Reflexivity in Practice: Power and Ethics in Feminist Research on International Relations. *International Studies Review*, 10(4), 693-707. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2486.2008.00826.x>
- England, K. V. L. (1994). Getting Personal: Reflexivity, Positionality, and Feminist Research. *The Professional Geographer*, 46(1), 80-89. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x>
- Gilbert, M. R. (1994). The Politics of Location: Doing Feminist Research at "Home". *The Professional Geographer*, 46(1), 90-96. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00090.x>
- Hall, J. M., & Stevens, P. E. (1991). Rigor in feminist research. *Advances in Nursing Science*, 13(3). https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/fulltext/1991/03000/rigor_in_feminist_research.5.aspx
- Mauthner, N. S., & Edwards, R. (2010). Feminist Research Management in Higher Education in Britain: Possibilities and Practices. *Gender, Work & Organization*, 17(5), 481-502. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2010.00522.x>
- Ropers-Huilman, R., & Winters, K. T. (2011). Feminist Research in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 82(6), 667-690. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777223>
- Webb, C. (1993). Feminist research: Definitions, methodology, methods and evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 18(3), 416-423. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18030416.x>

- Wilkinson, S. (1998a). Focus groups in feminist research. *Women's Studies International Forum*, 21(1), 111-125. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(97\)00080-0](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(97)00080-0)
- Wilkinson, S. (1998b). Focus Groups in Health Research: Exploring the Meanings of Health and Illness. *Journal of Health Psychology*, 3(3), 329-348. <https://doi.org/10.1177/135910539800300304>
- Wilkinson, S. (1999). Focus Groups: A Feminist Method. *Psychology of Women Quarterly*, 23(2), 221-244. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00355.x>

ETNOCIENCIAS

Ramiro Gross-Tur

Centro Universitario Municipal Palma Soriano, Universidad de Oriente, Cuba
Grupo de investigación EDUSIL-Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

INTRODUCCIÓN

Los diseños de investigación en Etnociencias se refieren a un tipo particular de investigación cualitativa centrada en la develación y construcción de conocimientos científicos en términos formales a partir del conocimiento existente en comunidades, asentamientos indígenas, organizaciones tribales o grupos portadores de valores y conocimientos ancestrales. Estos diseños poseen la potencialidad y la intención del aprovechamiento de esos saberes más allá de los límites locales.

El objetivo fundamental en estos estudios radica en revelar, describir, documentar, analizar, validar y divulgar conocimientos tácitos y procedimentales autóctonos presentes en organizaciones étnicas. Los conocimientos étnicos suelen poseer valor, aplicabilidad y contribuyen al compendio científico universal. La investigación en Etnociencia tiene el objetivo de dilucidar los significados y valores que las personas asignan a los elementos de su entorno (Putra, 2021); es decir, estos diseños sirven para profundizar en los conocimientos que los sujetos construyen en torno a los elementos naturales (suelos, plantas, animales), o culturales (tradiciones, rituales, artísticos) de su hábitat.

Los estudios etnocientíficos resultan útiles en el aprovechamiento de las potencialidades y recursos locales y ofrecen ventajas significativas desde el punto de vista económico, sociocultural y científico. Los resultados de estos estudios suelen contribuir al desarrollo de las comunidades como consecuencia de la posible comercialización (exportación) de productos resultantes de prácticas tribales, indígenas, tradicionales, etc., amén de su aprovechamiento local. Su ventaja sociocultural radica en el enriquecimiento humano a partir del diálogo intercultural entre la ciencia formal y la sabiduría local, aspecto que redundará en la ventaja científica de revelar nuevos conocimientos situados, con probado criterio de aplicabilidad.

La Etnociencia puede definirse, de manera muy sintética, como una actividad para transformar el conocimiento original (popular, comunitario) en conocimiento científico (Wati *et al.*, 2021), y puede ser importante para la comprensión profunda de la integración del conocimiento tradicional con la ciencia moderna, y su aprendizaje (Murwitaningsih & Maesaroh, 2023).

Este diseño también cuenta con la potencialidad de ser flexible y participativo, e involucra, de manera activa, a actores, colaboradores e investigadores, legitimando una manera más humana, dialógica e interactiva de construir conocimientos.

MARCO TEÓRICO

Los estudios etnocientíficos comenzaron a ser publicados en la base de datos de Scopus en 1967 de manera regular; sin embargo, no fue hasta a partir del año 2000 que la cantidad de publicaciones aumentó significativamente. En 2015 se reportó el salto más importante en cuanto al número de documentos publicados; el crecimiento se ha mantenido hasta alcanzar las cifras más altas a partir del 2020 (Supriyadi *et al.*, 2023).

La Etnociencia tiene un vínculo muy estrecho con lo local como delimitación sociocultural. Es el tipo de ciencia que aborda los modos particulares en que ciertos grupos étnicos conciben su realidad. Ello condiciona que las investigaciones etnociencias sean más frecuentes en países o regiones con mayor presencia indígena. Las circunstancias indican que ello ha influido en que Indonesia, país constituido por miles de islas, sea un contexto muy fértil para las investigaciones en Etnociencias. En varios estudios de corte bibliométrico se ha identificado la alta productividad de este país en cuanto a estudios con este diseño (Murwitaningsih & Maesaroh, 2023; Suprpto *et al.*, 2021; Supriyadi *et al.*, 2023).

En una lista de países con más publicaciones sobre Etnociencias, en Scopus, se reconoce a Indonesia en el primer lugar con 270 artículos, mientras el segundo puesto de la lista, EEUU, solo reportó 87. En dicho listado también aparecen Canadá, Brasil y Rumanía, completando el *top five* (Supriyadi *et al.*, 2023). En otro estudio, donde solo se cuantifican estudios publicados entre 2011 y 2020, Indonesia aparece en segundo lugar, precedida por EE.UU. y seguida de Reino Unido, Brazil y Francia (Suprpto *et al.*, 2021).

Estos datos revelan un grupo de países con notable productividad científica en este campo, dentro de ellos se destacan Indonesia y EE.UU. Asimismo, las instituciones con más artículos publicados coinciden, en sentido general, con las mismas naciones identificadas previamente. Universitas Negeri Semarang y Universitas Negeri Yogyakarta, ambas de Indonesia, se encuentran ranqueadas en las posiciones uno y seis de la lista sobre el número de documentos de etnociencias por naciones, desde 2011 hasta 2020. Otras instituciones relevantes en este sentido son: Università Cattolica del Sacro Cuore (Italia), Universidade de Sao Paulo-USP (Brasil), University of Alberta (Canadá), y Centre National de la Recherche Scientifique (Francia) (Suprpto *et al.*, 2021).

Los autores más notables en cuanto a la publicación de documentos científicos sobre este campo son Barello, Chirazi, Graffigna, Mannion, Murrieta, Mursiti, Olson, Prado, Prahani, Sandu, Sarwi, Shapiro, Sudarmin, Sumarni, Warren y Wiyanto (Suprpto *et al.*, 2021; Supriyadi *et al.*, 2023). Otros autores con notable

impacto en la comunidad académica a partir de las citas a sus documentos entre 2011 y 2020 son Ingold (1718 citas), Agrawal (1070 citas) y Lee (765 citas) (Suprpto *et al.*, 2021).

También resulta importante conocer sobre las revistas más notables en cuanto a la cantidad de publicaciones en esta temática: J. Phys. Conf. Ser. J. Ethnobiology & Ethnomedicine, J. Pend. IPA Indonesia, Ethnobiology & Conservation, Environ. Educ. Res. y Int. Encyclopedia Soc. Behav. Scie. Sec. Ed. (Suprpto *et al.*, 2021). El idioma inglés es el más utilizado para difundir publicaciones científicas sobre Etnociencias: más del 95 % de los documentos aparecen publicados en ese idioma.

La definición de etnociencia

Etnociencia es un concepto polisémico. Expresa la integración entre dos vocablos: *ethnos*, etnia, que significa nación, pueblo y *scientia*: conocimiento (Dewi *et al.*, 2019; Putra, 2021). Ha sido reconocido como un método o un diseño de investigación, aunque algunos autores lo identifican como un paradigma surgido de la Antropología alrededor de los años 50 del siglo XX (Putra, 2021). También ha sido definido como una estrategia de enseñanza que combina la sabiduría popular con el conocimiento contemporáneo (Sukarma, 2023).

El origen de este método de investigación está ligado a la Antropología y tiene puntos de coincidencia con otros diseños como la Etnología y la Etnografía, fundamentalmente (Supriyadi *et al.*, 2023). Por tanto, es importante establecer una diferenciación básica entre ellos, con el fin de comprenderlos de mejor manera (ver tabla 1).

Tabla 1. Características básicas de los métodos de investigación: Etnociencia, Etnografía y Etnología

Características del método	Métodos		
	Etnociencia	Etnografía	Etnología
Objeto de estudio.	Conocimiento autóctono producido en los contextos étnicos (Evaneshko & Kay, 1982).	Sistemas culturales (Contexto cultural y relaciones sociales) (El sentido que las personas dan a su existencia) (McGranahan, 2018).	Cultura, civilización o pueblo (creación, variación y evolución culturales), así como las relaciones humanas, la diversidad cultural y las características e interinfluencia entre las comunidades (Gao <i>et al.</i> , 2024; Robles García <i>et al.</i> , 2021; Zhou, 2023).
Métodos de recogida de información.	Son diversos y se relacionan con el campo del conocimiento al que se refiera la etnociencia. (Algunos ejemplos: maquetas, modelos, mediciones, tests) (Secundino & Verdinell, 2016).	Trabajo de campo, la observación participante, entrevistas, grabaciones de video o de audios, fotografías, grupos focales, narración oral o relato histórico (Gamboa, 2021)..	Observación, entrevistas, revisión de documentos, pruebas arqueológicas.

Temporalidad de los estudios.	Las investigaciones requieren de larga permanencia de los investigadores en los contextos para comprender su cultura en torno al objeto de la investigación (Carvajal & Castaño, s. f.); también puede requerirse de semanas o meses para comprobar resultados en laboratorios o ensayos clínicos.	Los estudios necesitan ser extensos en el tiempo (Gross-Tur & Deroncele-Acosta, 2012).	La duración de los estudios puede ser variable; depende de características de la cultura estudiada: extensión geográfica, período de vigencia, accesibilidad a las informaciones.
Permanencia de los investigadores en los contextos.	Los investigadores acuden a los contextos y permanecen en ellos hasta comprender su lenguaje y cultura (Carvajal & Castaño, s. f.)	Los investigadores requieren permanencia constante y prolongada (Gross-Tur & Deroncele-Acosta, 2012).	No es imprescindible la asistencia directa o permanencia de los investigadores en el contexto de la investigación.

Tanto la Etnología como la Etnografía se refieren a estudios centrados en las etnias como objeto de estudio. La Etnografía es una vía para comprender y comunicar los significados que las personas (grupos socio-culturales) dan a su existencia. Se refiere a un método o una práctica de conocimiento centrado en las personas mediante el trabajo de campo y la observación participante; con carácter empírico y experiencial (McGranahan, 2018). La Etnología, por su parte, también aborda los aspectos socioculturales de las etnias, pero enfatiza más en la evolución histórica y en las variaciones culturales, desde una comprensión más próxima a los estudios antropológicos (Gao *et al.*, 2024; Zhou, 2023).

La Etnografía describe los significados que los pueblos dan a su interacción con su contexto, y la Etnología aborda la integración, diferenciación y permanencia de esos significados cristalizados en identidades culturales. Ambos tipos de estudio se dirigen al estudio de culturas en sí.

Por su parte, la Etnociencia se refiere a un método de investigación, a un modo particular de investigar la realidad desde una perspectiva holística que integra los saberes locales, indígenas, populares, nativos o tradicionales con el conocimiento “formal”, es decir, con los constructos académicos transculturales (Araújo *et al.*, 2013), para construir un conocimiento nuevo, naturalista, cualitativamente superior. Para autores como Putra (2021), los estudios etnociéuticos resultan una vuelta a la naturaleza, significan el estudio de la realidad, desde los contextos de existencia común y en visión compartida entre nativos o convivientes e investigadores externos.

Las Etnociencias, al igual que otros métodos como la Etnografía y la Etnología, comparten la integración cultural como resultado del constructivismo social descrito por Vygotski (Dewi *et al.*, 2019); sin embargo, se distingue por el estudio de los hechos y los fenómenos de la naturaleza. Su particularidad radica en que dicho estudio trasciende lo antropológico, aborda elementos de la naturaleza y se nutre de múltiples saberes, entre los cuales, los autóctonos son

imprescindibles. El método etnocientífico utiliza procedimientos de elicitación y taxonomías formales para obtener, clasificar y ordenar el conocimiento expuesto por los lugareños (Evaneshko & Kay, 1982).

Los estudios etnocientíficos constituyen investigaciones sistemáticas, profundas y multicéntricas que permiten conocer los fenómenos tanto desde la perspectiva académica, tradicionalmente positivista, como desde la comprensión de los lugareños. Su objetivo es construir un conocimiento basado en fuentes metodológicas rigurosas capaces de reconocer lo local, lo contextual, lo autóctono y su integración en lo universal.

Los estudios etnocientíficos se enfocan y resaltan los saberes y los valores identitarios de las comunidades nativas, de los pueblos. Las Etnociencias constituyen una muestra de resistencia contrahegemónica como alternativa a la imposición de los patrones epistemológicos positivistas (occidentales). Son investigaciones orientadas a la creación de conocimientos científicos actualizados y contextualizados, con énfasis en el reconocimiento y el compromiso de preservar los saberes locales, las identidades y las culturas autóctonas regionales (Dewi *et al.*, 2019).

Es preciso aclarar que, en trabajos publicados por autores como Putra y Sukarma aparecen fragmentos que impresionan que Etnociencia se refiere al conocimiento adquirido y compartido, exclusivamente, por los miembros de una etnia. Por ejemplo, Sukarma (2023) expone que “*Ethnoscience is knowledge acquired by a particular culture or group as a system of knowledge and cognition that is unique to that particular culture*” (p. 164-5). Mientras que Putra (2021) sentencia: “The culture of a people is their ethnoscience (*ethnos = people; scientia = knowledge*)” (p. 1).

En publicaciones de esos autores (Araújo *et al.*, 2013; Putra, 2021; Sukarma, 2023), llaman Etnociencia a los conocimientos y habilidades creados, transmitidos y preservados en contextos locales culturalmente delimitados. Es el conocimiento exclusivo alcanzado por grupos o culturas particulares en torno a la realidad circundante. Incluso, Araújo *et al.* (2013) consideran la posibilidad del establecimiento de relaciones entre estos conocimientos particulares y el conocimiento científico formal, aspecto que remarca la idea de diferenciación entre ambos tipos de conocimientos.

Este abordaje denota una aparente contradicción en torno a la definición de Etnociencia. Esto se debe, esencialmente, a que la Etnociencia es un campo de estudio relativamente nuevo y sus métodos y objetivos evolucionan constantemente (Supriyadi *et al.*, 2023). Además, su definición suele depender de la naturaleza que se le atribuya. Veamos: en publicaciones de Werner (1969, 1972), Werner & Fenton (1970) y Toledo (1992), citados por Putra (2021), se evidencian diferentes formas de asumir la Etnociencia: como conocimiento (conocimiento local, conocimiento étnico) y como método científico o paradigma (proceso de construcción del conocimiento en contextos étnicos).

Esta aparente divergencia también se manifiesta en la comprensión unitaria o plural de la Etnociencia, y en el reconocimiento de los actores y sus roles en la construcción del conocimiento etnocientífico. Ambas manifestaciones son superadas a través del análisis del constructo siguiendo las pautas del Mapeo epistémico (Deroncele Acosta *et al.*, 2021). Para ello es preciso responder a las siguientes interrogantes:

¿Qué es Etnociencia, desde la perspectiva ontológica? ¿Qué características posee la relación gnoseológica entre sujeto y objeto en la Etnociencia? ¿Cuál es la esencia ética de la Etnociencia? ¿Cómo se organiza metodológicamente la investigación etnocientífica? Y ¿cuál es la lógica de la práctica etnocientífica?

El análisis ontológico de la Etnociencia impone su comprensión histórica, la delimitación de sus fronteras y la explicación de su expresión como objeto. El abordaje histórico revela que se refiere a una práctica investigativa relativamente joven, emergente de estudios antropológicos situados alrededor de los años 50 del siglo XX (Putra, 2021). Se enfoca al estudio de los procesos y fenómenos naturales dentro de los límites socioculturales de grupos étnicos, y su lógica se configura como un paradigma expresado en una epistemología particular.

La Etnociencia es práctica investigativa, ciencia y paradigma científico: es un conocimiento natural y, al mismo tiempo, científico, que integra los saberes tácitos naturales contextuales autóctonos, redefinidos en una interacción triádica entre convivientes (investigadores internos o lugareños), los contextos, e investigadores externos. Murwitaningsih & Maesaroh (2023) explican cómo el saber local se convierte en etnociencia: *“Through the process of scientific analysis, knowledge obtained from generation to generation becomes scientific concepts”* (p. 906). El conocimiento etnocientífico hace alusión tanto a la episteme en sí como al modo en que se construye y, como resultado de ese proceso epistemológico, se redefine.

Como método de enseñanza (Sukarma, 2023), permite la construcción de los conocimientos sobre el entorno. En esencia, las Etnociencias son vías singulares que explican las relaciones epistémicas de los grupos sociales con sus ambientes; por ello, la Etnociencia es muy diversa y se subdivide en distintos campos de conocimiento que, a su vez, suelen subdividirse en otros sub-campos; cada uno implica el estudio de una parte de la realidad étnica (Putra, 2021; Murwitaningsih & Maesaroh, 2023).

Por ejemplo, dentro de las Etnociencias se encuentra la Etnoecología, que se subdivide en Etnobiología, Etnopedología y Etnoastronomía, entre otras. La Etnobiología, a su vez, se subdivide en Etnozoología, Etnobotánica y Etnoanatomía. De este modo, cada una se subdivide en otros campos (Putra, 2021). Asimismo, se pueden identificar otras Etnociencias como la Etnofísica, Etnomatemática, Etnogeografía, Etnomúsica, etc.

Cada una de estas Etnociencias genera un conocimiento particular sobre estos campos del saber, con un basamento contextual distintivo. Por tanto, lo que desde

una perspectiva se consideró método, ahora se asume también como resultado: los saberes populares son concebidos como etno-ciencias (conocimientos propios de cada grupo social).

Ahora, es preciso distinguir entre el saber cotidiano popular, el saber etnocientífico y el conocimiento científico formal. Se asemejan en la fuente u origen del conocimiento; sin embargo, se diferencian en el carácter sistemático, consciente e intencionado del proceso de construcción y desarrollo del conocimiento: los niveles de consciencia, sistematicidad e intencionalidad van in crescendo desde la sabiduría popular, pasando por el conocimiento etnocientífico, hasta alcanzar su mayor expresión en el científico.

Estas características implican un matiz epistemológico en las ciencias formales: su práctica se caracteriza por una crítica constante y el enjuiciamiento de los pasos y procedimientos empleados en la construcción del conocimiento. Este matiz es trasladado conscientemente a las Etnociencias que, en su presentación inicial se muestran como saberes populares acumulados, pero en su sistematización, resultante de las interacciones entre comunitarios (investigadores internos) y científicos formales (investigadores externos), van apropiando un matiz epistemológico crítico y más consciente.

El aspecto axiológico que distingue la Etnociencia es el respeto de la academia por las culturas autóctonas y sus creaciones. Ello implica reconocer la validez del conocimiento étnico creado y ponderar sus valores locales; de hecho, en múltiples publicaciones se evidencia el interés por integrar la Etnociencia a los sistemas de educación como complemento de prácticas científicas formales (Putra, 2021; Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020; Hasibuan *et al.*, 2023; Rosa *et al.*, 2023; Sukarma, 2023).

Los aspectos epistemológicos poseen una relación muy estrecha con los axiológicos. Ello se expresa en la relación epistémica de los investigadores externos e internos con relación a los contextos. En este tipo de método prima la rigurosidad científica basada en el respeto irrestricto a lo étnico. Es un proceso dialógico basado en el constructivismo social donde el conocimiento es emergente de interacciones intencionadas.

En síntesis: el método de investigación en Etnociencias data de la década de 1950 (Putra, 2021), se sustenta en posicionamientos epistemológicos de naturaleza hermenéutica y fenomenológica, con bases en la teoría crítica, los enfoques feministas y el constructivismo social (Dewi *et al.*, 2019), tiene sus raíces en la Antropología y posee puntos de contacto con la Etnología y la Etnografía.

Características clave de las Etnociencias

Las Etnociencias se caracterizan por ser un campo de investigación relativamente joven: sus objetivos y métodos evolucionan continuamente. Están ligadas, desde sus orígenes, a las características de los contextos en que emergen y a investigaciones

antropológicas y etnológicas dedicadas a registrar y analizar cómo las comunidades usan los recursos naturales. Por ello, las Etnociencias se utilizan para profundizar en la comprensión de los procesos y recursos naturales y en la educación de su cuidado, partiendo desde las vivencias que los grupos humanos construyen en torno a ella (Araújo *et al.*, 2013; Rosa *et al.*, 2023; Supriyadi *et al.*, 2023).

Las Etnociencias hacen referencia a un sistema de conocimientos (saberes y habilidades) con posibilidades de ser transmitidos. Durante este proceso se profundiza en los principios y presupuestos que sustentan dichos conocimientos, y se procura establecer relaciones entre el conocimiento autóctono o popular y el científico formal (Araújo *et al.*, 2013).

Las Etnociencias constituyen sistemas de conocimientos interdisciplinarios que profundizan en la comprensión de las relaciones complejas dadas entre los conocimientos tradicionales y la biodiversidad, resaltando el valor social, cultural, ecológico y económico de dichas relaciones. La construcción del conocimiento etnocientífico requiere del diálogo entre diversas áreas del conocimiento (Rosa *et al.*, 2023)

Los estudios etnocientíficos cubren un amplio rango de problemas y fenómenos; se refieren a investigaciones sobre distintas realidades ligadas a lo étnico. Es decir, abordan prácticamente cualquier campo de la vida, desde perspectivas constructivistas fundamentadas en la Antropología, la Etnología u otros campos de esta naturaleza. En síntesis, puede partirse del prefijo “etno” y complementarlo con cualquiera de los campos específicos de estudio (Putra, 2021; Rosa *et al.*, 2023; Sukarma, 2023).

Finalmente, las Etnociencias tienen una finalidad organizadora de los saberes, por lo que se ocupa de establecer sistemas taxonómicos y clasificatorios para los conocimientos etnocientíficos (Rosa *et al.*, 2023).

Sobre la base de estos argumentos se declara que el método de investigación etnocientífica se caracteriza por:

- El planteamiento de estudios contextuales, abiertos, flexibles y en expansión.
- El desarrollo de estudios que parten de ideas y preguntas diversas, emergentes de las condiciones de cada contexto.
- La emergencia constante de información bibliográfica y el contacto con los contextos, lo que pueden condicionar cambios y reorientaciones en el estudio.
- El necesario diálogo entre saberes populares y conocimientos científicos formales.
- La convergencia entre procesos intuitivos, inductivos y deductivos en la construcción del conocimiento.

El análisis de estas características generales permite determinar las características esenciales de los diseños cualitativos de investigación

etnocientífica. Las características esenciales de este tipo de diseño se describen en la Tabla 2, a partir de indicadores abordados en la Teoría de la competencia epistémica del investigador (Deroncele-Acosta *et al.*, 2022) y en los postulados de la metodología de la investigación, propuestos y sistematizados por Roberto Hernández Sampieri y colaboradores (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Tabla 2. Características esenciales del método de investigación etnocientífico

Indicador	Característica
Paradigma	Dialéctico (Implica la relación dialéctica entre distintos tipos de conocimientos para alcanzar síntesis superiores).
Enfoque	Cualitativo: la concepción epistemológica etnocientífica presupone valores y actuaciones inherentes a la lógica investigativa cualitativa; no obstante, existen estudios que pueden incluir la metodología cuantitativa.
Tipo de investigación	Básica.
Tipo de estudio	Transversales/ longitudinales.
Alcance	Explicativo. Aunque este tipo de estudio parte de la necesidad imperiosa de comprender, puede declararse su alcance explicativo basado en el nexo dialéctico explicar-comprender (Okpotor, 2021) pues los resultados también entrañan la explicación científica del conocimiento etnocientífico.
Planteamiento del problema	Se basa en la revisión de la literatura y en experiencias de informantes o investigadores. Se orienta hacia la exploración, descripción y comprensión-explicación de los fenómenos. Es un proceso dinámico que implica la actualización y redefinición constante conforme al curso de la investigación.
Revisión de la literatura	Es un proceso constante y orientador del estudio: justifica la investigación y contribuye a dar sentido a los datos levantados.
Hipótesis	Son emergentes y dinámicas; su planteamiento depende de los hallazgos y del proceso investigativo. En muchos estudios no se declaran. En el análisis de datos empíricos relacionados con aspectos naturales o formales de la investigación puede realizarse la comprobación de hipótesis; se opera con hipótesis de trabajo.
Diseño teórico-metodológico	Es emergente, se redefine constantemente de acuerdo con las características del contexto, las circunstancias y los hallazgos.
Muestreo o selección de casos.	El muestreo o selección de los informantes es intencional (no probabilístico); la cantidad de participantes no es lo fundamental, sino la calidad de las informaciones que ofrezcan. La muestra se enriquece en dependencia del contexto y las necesidades. Para la medición o evaluación de datos empíricos relacionados con aspectos naturales o formales de la investigación, es posible aplicar procedimientos de muestreo probabilístico.
Proceso de elicitación	La información se levanta a partir de categorías orientadoras. Los instrumentos para levantar datos dependen del contexto y las condiciones, así como de las características del fenómeno en estudio: algunas técnicas se orientan hacia las percepciones de los participantes y otras hacia los aspectos objetivos de los elementos estudiados (p. e.: características del suelo, de las plantas, etc.).

Análisis de los datos	Es un proceso constructivo y participativo de análisis profundo. A partir de los datos levantados se generan categorías que enriquecen la teoría. Se analizan tanto los elementos (ecológicos, formales, etc.), como los significados que los lugareños les otorgan.
Comunicación de resultados	Los resultados se comunican a nivel local y global. Consisten en procesos reflexivos y flexibles que permiten mostrar y resignificar categorías explicativas validadas a través de descripciones exhaustivas, experimentos, mediciones y valoraciones dialógicas.

PROCEDIMIENTOS

La determinación de procedimientos estándares es una tarea harto complicada en las Etnociencias. Ello es consecuencia de la pluralidad etnocientífica: las Etnociencias son sistemas de conocimientos que suelen tener un carácter contextual y parcial; cada sistema de conocimientos se refiere a un campo específico del conocimiento. Algunos de estos saberes se refieren a campos de las ciencias naturales, pero otros hacen alusión a ciencias sociales o ciencias formales. Esta característica ha condicionado la presencia de una diversidad de maneras de guiar las investigaciones.

En otras investigaciones (Sandu *et al.*, 2009; Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020; Benites *et al.*, 2021; Sukarma, 2023) se aprecia cierta tendencia a utilizar procedimientos orientados a la confirmación o validación de las informaciones ofrecidas por los informantes comunitarios. Estas prácticas “confirmatorias” pueden apoyarse en criterios de expertos, estudios experimentales o análisis comparativos. Los estudios que siguen estos procedimientos tienden a “validar” los saberes locales desde la perspectiva de la ciencia formal.

Estas validaciones no suelen posicionarse desde una postura hegemónica o cuestionadora, sino que se ocupan de legitimar las Etnociencias y aprovecharlas como un bien común. Desde esta perspectiva, ha habido interés en el conocimiento botánico con usos curativos (Benites *et al.*, 2021; Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020), conocimientos geográfico-paisajísticos (Secundino & Verdinell, 2016), conocimientos etnopedológicos (Alves *et al.*, 2005; Araújo *et al.*, 2013), entre otros ejemplos.

Independientemente de la diversidad procedimental en torno a los estudios etnocientíficos, se ha trazado una ruta de seis pasos que pueden orientar la investigación: 1) Diseño teórico-metodológico de la investigación, 2) Caracterización del contexto, 3) Declaración ética y consentimiento en la participación, 4) Procedimiento de elicitación, 5) Análisis de los datos, 6) Comunicación de los resultados (Ver figura 1).

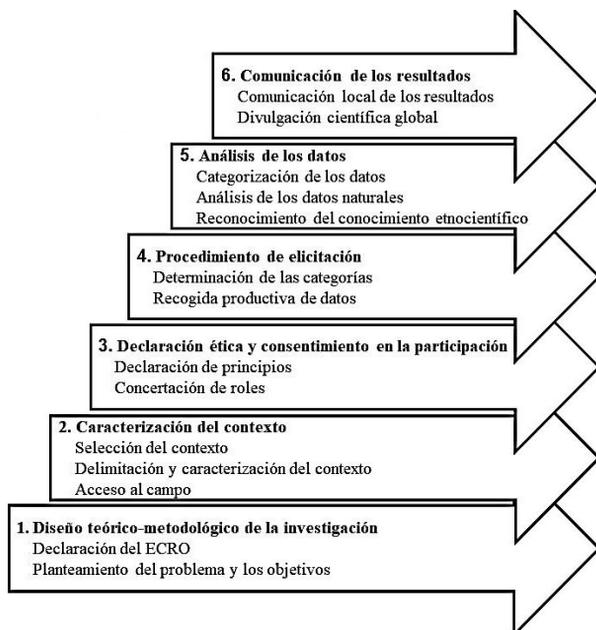


Figura 1. Pasos del método etnocientífico

Fuente: Elaboración propia.

Estos pasos se han determinado a partir de la integración de la experiencia sistematizada durante el análisis de estudios etnocientíficos realizados por varios investigadores (Alves *et al.*, 2005; Sandu *et al.*, 2009; Araújo *et al.*, 2013; Secundino & Verdinell, 2016; Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020; Benites *et al.*, 2021; Sukarma, 2023), el análisis de referencias sobre el método de investigación en Etnociencias (Evaneshko & Kay, 1982) y propuestas sobre metodologías de investigación científica (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Deroncele Acosta *et al.*, 2021; Deroncele-Acosta *et al.*, 2022).

Los pasos propuestos siguen un orden lógico común a las investigaciones realizadas con diseños cualitativos. Los estudios etnocientíficos tienen similitudes con otros métodos. Sin embargo, un aspecto que lo distingue notablemente es el diálogo entre conocimientos de distinto origen y estructura: por una parte, conocimientos étnicos o sabiduría popular y, por otra, el conocimiento científico formal. Las investigaciones etnocientíficas transitan por la transformación del conocimiento étnico en conocimiento científico (sin que deje de ser étnico). En cada paso se debe tener presente esta característica.

Antes de describir cada paso más detalladamente, se expone la tabla 3 con el objetivo de resaltar los aspectos de los estudios etnocientíficos que deben distinguirse en cada paso.

Tabla 3 Aspectos clave en el paso a paso de las investigaciones etnocientíficas

Pasos	Momentos	Claves etnocientíficas
1.Diseño teórico-metodológico de la investigación	1.Declaración del ECRO 2.Planteamiento del problema y los objetivos	El estudio etnocientífico se diseña teniendo en consideración la interacción entre dos epistemes en torno al objeto de estudio: el científico formal y el tradicional contextual. Deben diseñarse procedimientos para abordar cada uno de ellos y su interacción.
2.Caracterización del contexto.	1.Selección del contexto 2.Delimitación y caracterización del contexto 3.Acceso al campo	Es clave la caracterización del contexto en cuanto a dos entes: el objeto del estudio (elementos naturales, culturales, tradicionales, etc.) y a la comunidad desde una perspectiva socio-histórica concreta (estructura comunal, jerarquías, forma de producción y distribución, etc.).
3.Declaración ética y consentimiento sobre la participación	1.Declaración de principios 2.Concertación de roles	El respeto irrestricto a lo local, a lo étnico. Se parte de que no existe conocimiento jerárquicamente superior ni más válido que otro. El investigador no intenta imponer ni cuestionar nada; sólo comprende, integra y colabora...
4.Procedimiento de elicitación	1.Determinación de las categorías 2.Recogida productiva de datos	La investigación en Etnociencias transita por el levantamiento de dos tipos de datos: los relativos al objeto en sí (suelos, vegetación, prácticas curativas) y los concernientes a la cultura construida alrededor de ese objeto a nivel de la comunidad.
5. Análisis de los datos	1.Categorización de los datos 2.Análisis de los datos naturales 3.Reconocimiento del conocimiento etnocientífico	Los estudios etnocientíficos tienen la particularidad de ser procesos constructivos en los que interactúan múltiples perspectivas en torno al objeto: la perspectiva del investigador frente al fenómeno, la de los comunitarios, la del investigador en torno a cómo los comunitarios perciben al objeto, y cómo el objeto es concebido por la ciencia formal. El análisis de los datos implica debatirse entre estas perspectivas y lograr una integración.
6.Comunicación de los resultados	1.Comunicación local de los resultados 2.Divulgación científica global	Existe el compromiso de comunicar resultados a dos destinatarios fundamentales: la comunidad local y la comunidad científica global. Para cada uno de ellos ha de confeccionarse informes de los resultados que respondan a sus necesidades y características.

1. Diseño teórico-metodológico de la investigación

Los estudios etnocientíficos se caracterizan por una perspectiva interpretativa y hermenéutica; sin embargo, esta cosmovisión no implica negar radicalmente la posibilidad o necesidad del uso de procedimientos que responden a tradiciones epistemológicas positivistas. Este tipo de diseño se distingue por la necesaria integración de la lógica cualitativa de la investigación, con métodos de naturaleza positivista. Por ello, el diseño de los estudios etnocientíficos requiere la sucesión de dos momentos esenciales: el establecimiento y declaración del esquema conceptual referencial operativo (ECRO) asumido (Deroncele-Acosta *et al.*, 2022), y el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

La concepción de la investigación en Etnociencias indica la necesidad de dos abordajes en los estudios: por una parte, se indaga en los conocimientos que las comunidades o grupos étnicos poseen con relación a algún aspecto del

entorno y, por otra, se investiga el aspecto o elemento en cuestión (medicina, geografía, animales, plantas, etc.). Se inicia con una revisión exhaustiva de la literatura para identificar y comprender el sistema categorial en torno al tema de investigación. Tal elemento puede ser, en muchos de los casos, natural, material o procedimental objetivo (rituales, procedimientos curativos, etc.). La bifurcación de abordajes supone la aplicación integrada de procedimientos metodológicos de tipo cualitativo y cuantitativo.

Estas razones exigen que los investigadores esclarezcan el diseño teórico-metodológico con suficiente detalle. Es prudente que se expongan las características del paradigma asumido, las fases, etapas o pasos de la investigación. Que se declaren los métodos teóricos y empíricos empleados, así como el sistema categorial de referencia. Las investigaciones etnociéntíficas deben evitar partir de categorías rígidas preconcebidas o apriorísticas, pero es importante considerar un campo teórico referencial.

En correspondencia con tales teorías y, sustentados en referencias prácticas u objetivas, se define el problema de investigación y los objetivos. En este sentido, los estudios etnociéntíficos comparten una característica en común: se orientan a la búsqueda de los conocimientos que los lugareños construyen y comparten en torno a algún aspecto de interés socio-comunitario. Por tanto, los problemas pueden ser planteados como interrogantes que orientan indagaciones dirigidas, por ejemplo, a:

descrever e avaliar os conhecimentos de um grupo de artesãos camponeses sobre solos que eles utilizam como recurso cerâmico, em uma comunidade rural no Agreste Paraibano. Buscou-se ainda detectar semelhanças e diferenças entre categorias de solos (ou partes de solos) reconhecidas por esses camponeses e por agrônomos-pesquisadores (Alves *et al.*, 2005, p. 380).

Otros ejemplos pueden ser identificados en estudios etnociéntíficos relacionados con la revelación de los efectos antibacteriales de plantas medicinales (Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020), la documentación y análisis de conocimientos etnogeográficos en una comunidad indígena (Secundino & Verdinell, 2016) y el análisis fotoquímico para determinar las principales clases de sustancias químicas presentes en el extracto foliar y describir las principales formas de uso medicinal de esta planta por la población de una comunidad brasileña (Benites *et al.*, 2021).

Cuando se tiene concebido el diseño teórico-metodológico de la investigación, que no es rígido ni definitivo, con una clara definición del problema y los objetivos, se está en condiciones de caracterizar detalladamente el contexto de la investigación.

2. Caracterización del contexto

Este paso discurre en tres momentos interrelacionados: selección del contexto (Alves *et al.*, 2005; Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020), delimitación y caracterización del contexto y el acceso al campo.

Inicialmente se realiza la delimitación temporal y espacial del contexto de estudio; luego se detalla con la descripción de sus características geográficas y climatológicas, las condiciones de vida en cuanto al acceso y disponibilidad de recursos naturales, tecnológicos y de las comunicaciones. La caracterización del ambiente de estudio debe ser una ilustración detallada de los objetos, personas, lugares, así como las prácticas más comunes y cotidianas que lo tipifican (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Debe describirse el nicho ecológico en términos de condiciones habitacionales y densidad poblacional, en cuanto a los aspectos biofísicos generales, así como los culturales, demográficos y socioeconómicos (Secundino & Verdinell, 2016). También resulta crucial el reconocimiento de las estructuras jerárquicas sociales, la distribución de roles y los modos de producción y distribución predominantes, así como la comprensión de las normas, las costumbres, las tradiciones, los rituales, los valores, la religiosidad, los estilos de vida, de liderazgo y de comunicación predominantes.

Este paso no se limita a una fracción específica de tiempo de la investigación; comienza a ocurrir desde mucho antes de la entrada a la comunidad o contexto de investigación y se enriquece constantemente durante los subsiguientes pasos como resultado de la interrelación entre los sujetos. Para realizar la caracterización del contexto, los investigadores obtienen informaciones con anterioridad al acceso al campo a través del análisis de documentos, revisión de la literatura o través de informantes que pueden ser miembros o no de la localidad.

En dependencia de la estructura formal comunitaria y de las normas o reglas establecidas, los investigadores requieren formalizar su acceso al campo; este momento puede ser más o menos riguroso y concretarse a través de un documento legal o por un contrato verbal, emitido a nivel comunitario. En el acuerdo se establecen los límites (temporales, espaciales), los roles, los niveles de colaboración y responsabilidades de ambas partes.

Posteriormente acceden a la comunidad y tienen los primeros contactos exploratorios con los lugareños. Seguidamente, se profundiza en la caracterización del contexto a través de entrevistas a informantes clave, la observación incluida, tomando notas de campo y elaborando mapas.

3. Declaración ética y consentimiento sobre la participación

Íntimamente ligado al paso anterior, tiene lugar el tercer paso del diseño de la investigación: la declaración ética y consentimiento sobre la participación (Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020). Este paso es crucial, garantiza la legitimidad del proceso y favorece la participación y contribución en la construcción del conocimiento.

Los momentos específicos de este paso son la declaración de principios y la concertación de roles; ambos dependen de la naturaleza del conocimiento sobre el que se esté indagando y de las normativas establecidas por cada país, estado o localidad, para los diferentes tipos de estudio. En dependencia de

esta circunstancia, la declaración de los principios éticos y el consentimiento de participación en la investigación puede variar desde un acuerdo verbal entre el investigador y líderes comunitarios hasta documentos legales aprobados por instancias administrativas o gubernamentales.

En cualquiera de los casos, debe haber claridad en el establecimiento y cumplimiento de principios éticos relacionados con el secreto y discreción profesional, la inviolabilidad de la dignidad humana, la preservación de los contextos, la no intromisión en asuntos étnicos, el respeto por la normas, tradiciones, costumbres, idiosincrasia y religiosidad de las comunidades. Asimismo, se declaran o remarcan los roles de los investigadores, el alcance de su trabajo, las informaciones requeridas y los límites personales, espaciales y temporales de la investigación.

4. Procedimiento de elicitación

Este paso se refiere al acto organizado, planificado y consciente de obtener datos necesarios para el curso de la investigación (Evaneshko & Kay, 1982; Alves *et al.*, 2005; Secundino & Verdinell, 2016; Benites *et al.*, 2021).

La elicitación de la información en estudios cualitativos y, en los etnocientíficos, particularmente, requiere, ante todo, de la determinación de las categorías de análisis (Evaneshko & Kay, 1982; Alves *et al.*, 2005). Este momento es crucial durante la construcción de sentidos para la comprensión de los significados que los informantes otorgan a los elementos de su entorno y a sus relaciones. Es clave conocer qué significa cada término en el sistema categorial del grupo, comunidad, localidad o etnia estudiada.

Para determinar estas categorías es preciso el análisis de la literatura (se viene realizando desde la confección del diseño teórico-metodológico de la investigación) y el diálogo con informantes clave; el investigador puede auxiliarse de entrevistas exploratorias y en profundidad.

El segundo momento de este paso se refiere a la recogida de datos. Este proceso se concreta en la selección de los informantes y fuentes de información, y en la aplicación de una diversidad de métodos empíricos y técnicas para la recogida de información. La selección dependerá, en gran medida, del campo de las Etnociencias del que trate la investigación: en estudios etnocientíficos de naturaleza etnoecológica (etnoedafología, etnopedología, etnobotánica, etnogeografía, etnozoología, etc.), por ejemplo, pueden utilizarse pruebas para medir las cualidades físico-químicas de los elementos, es posible la elaboración de maquetas, modelos o la aplicación de test para evaluar el comportamiento de las sustancias. Estas técnicas de levantamiento de datos son utilizadas para acceder a los componentes naturales etnocientíficos; sin embargo, es preciso el uso de otros instrumentos imprescindibles para conocer y profundizar en los conocimientos que los lugareños han construido en torno a su realidad.

El levantamiento de los datos referidos a las percepciones, valoraciones y definiciones presentes entre los informantes, puede realizarse aplicando

observaciones prácticas, diálogos, análisis de experiencias, entrevistas individuales y grupales abiertas, visitas a los domicilios o recorridos por áreas de interés investigativo, acompañamiento durante la realización de actividades de importancia para la investigación y trabajo de campo (Alves *et al.*, 2005; Secundino & Verdinell, 2016; Benites *et al.*, 2021).

La selección de los informantes es esencial en este tipo de investigaciones. Los diseños cualitativos privilegian el estudio de casos y la selección de informantes clave en detrimento de procedimientos de cálculo y selección de muestras probabilísticas. Por ello, el investigador debe identificar a sujetos portadores de los conocimientos necesarios para la investigación y motivar su participación activa. En tal sentido, Hernández Sampieri *et al.* (2014) insisten en la necesidad de definir los casos, participantes o unidades de análisis de acuerdo con la intención del investigador. La clasificación de la muestra o el caso dependerá de las particularidades de la investigación; no obstante, el proceso de selección de los informantes puede transitar de lo general (comunidad) a lo particular (grupos), a lo singular (individuos). El investigador determina quiénes pueden ser sujetos de la investigación en dependencia del desarrollo del estudio.

La recogida de informaciones no tiene un límite rígido; de hecho, en las investigaciones suele aparecer la necesidad de buscar nuevos datos siempre que sea necesario para comprender mejor los contextos y sus cualidades. No obstante, puede considerarse que el levantamiento de datos termina cuando se ha alcanzado la saturación de informaciones; es decir, cuando los datos encontrados se tornan repetitivos y no emerge ninguna información nueva o interesante.

5. Análisis de los datos

El análisis de los datos ocurre de manera dinámica y no se circunscribe a un período de tiempo específico, puede acontecer, incluso, durante el proceso de elicitación (el diseño cualitativo presupone la integración entre ambos pasos). Este paso suele ser uno de los más complicados por el alto nivel de abstracción requerido.

El análisis de datos naturales como los suelos, los animales o las plantas suele realizarse a través de procedimientos establecidos en la ciencia formal. Los análisis resultan de estudios de laboratorio, ensayos, pruebas, test o experimentos; todo ello en dependencia del campo de estudio. Estos análisis se refieren a los procedimientos habituales que se realizan de acuerdo a la ciencia de referencia de la Etnociencia en cuestión. Sin embargo, estos abordajes no tienen sentido fuera de la comprensión y significación que los lugareños le otorgan, por ello, es preciso realizar el análisis de los contenidos expuestos en las entrevistas y otros métodos empíricos aplicados.

Para analizar los datos se recurre a su categorización, que deviene en el primer momento de este paso. Ese proceso requiere la aplicación de estructuras organizativas y del empleo de principios de clasificación. La categorización de los datos implica procedimientos como subrayar palabras y comprender su sentido dentro de los sistemas de significados locales y científicos. Implica

hipotetizar sobre cuáles pudieran ser los términos o palabras clave y construir hipótesis teniendo en consideración la relación entre las palabras clave (para ello, el investigador se abstrae de los datos concretos y se vale de conocimientos generales sobre el tema en cuestión) (Evaneshko & Kay, 1982).

Otra vía para determinar la relación entre los términos clave puede ser la clasificación triádica: las palabras clave, identificadas previamente, son escritas en tres tarjetas individuales, las que se entregan a los informantes para que indiquen las dos más similares entre sí, descartando la tercera, que sería la más distante entre las tres. Consecuentemente, los términos similares entre sí, en la base de datos, son organizados en una estructura taxonómica. Se disponen mostrando los diferentes niveles de abstracción; por ejemplo, se hace de un modo similar a cómo se organizan los términos en un árbol genealógico (Evaneshko & Kay, 1982).

Otra manera de organizar las categorías es disponerlas de forma secuencial: los términos son ordenados secuencialmente según los niveles de progresión o de desarrollo de un proceso. En un extremo aparecen los términos más próximos a una idea, mientras que, en el otro, aparecen los menos asociados a dicha idea (Evaneshko & Kay, 1982).

Existe otra forma de organizar las categorías según la taxonomía circular. Este procedimiento se sustenta en creencias taoístas y tiene lugar, principalmente, en el Lejano Oriente. Esta forma de clasificación se caracteriza por el ordenamiento cíclico rotacional de categorías en contraste (dolor y placer, vida y muerte), de forma que se aprecie su relación y equilibrio al considerar que ningún elemento puede considerarse aislado del resto (Evaneshko & Kay, 1982).

Principios de clasificación

Se declaran los principios de clasificación utilizados para el tratamiento de las categorías. Algunos criterios de clasificación pueden ser: 1) inclusión, 2) similitud, 3) diferencia, 4) parte-todo, 5) secuencia, 6) intensidad, 7) relación espacial, 8) contingencia, 9) causa, 10) símbolo, 11) función, 12) providencia (Spradley, 1979, citado en (Evaneshko & Kay, 1982)). Cada una de estas taxonomías permite establecer algún tipo de relación entre las categorías. Por ejemplo, el principio de inclusión permite establecer relaciones de ordenamiento o subordinación entre los términos en una estructura jerárquica; sin embargo, se requiere de otros principios (el de diferenciación, en este ejemplo) para establecer las diferencias categoriales entre los términos en un mismo nivel.

En cualquiera de los casos, la estructura taxonómica que los investigadores reflejan en gráficos, tablas o diagramas ha de ser la representación de cómo los informantes tienen ordenadas las categorías en sus mentes; para ello, deben contactar sistemáticamente con ellos para comprobar que sus conjeturas son correctas. En este proceso, debe aclararse que las taxonomías o formas de clasificación y ordenamiento de las ideas, categorías, términos, etc., utilizadas por los investigadores, se corresponda con las de los informantes.

Como resultado (y parte) de estos procedimientos, tiene lugar el momento del reconocimiento del conocimiento etnocientífico. Consiste en reconocer el valor y la trascendencia de los conocimientos locales. Es expresión de la integración de los sentidos que los informantes otorgan a los elementos y la verificación práctica del carácter utilitario y potencialmente transcultural de los saberes locales; ello constituye la base para su reconocimiento como conocimiento local devenido en universal; existen varios estudios que dan fe de este paso (Alves *et al.*, 2005; Sandu *et al.*, 2009; Secundino & Verdinell, 2016; Rakib-Uz-Zaman *et al.*, 2020).

6. Comunicación de los resultados

Este paso consiste en mostrar, de manera ordenada, clara y concisa, los resultados esenciales de la investigación. Contrariamente a lo que pudiera creerse, este paso no se limita a la parte final de la investigación; por el contrario, se viene manifestando sistemáticamente mientras el investigador va “confrontando” sus interpretaciones con la de los informantes.

Los resultados pueden ser presentados ante los comunitarios (momento esencial) y ante la comunidad científica global (momento formal). Ello puede organizarse mediante ponencias, artículos, podcasts, documentales, etc. que reflejen los aspectos esenciales de la investigación y permitan su divulgación. El objetivo fundamental de la presentación de los resultados es informar a la comunidad internacional sobre el valor del conocimiento etnocientífico y su contribución al conocimiento científico en sentido general.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La comprensión ética en los procesos de construcción científica se sustenta en las reflexiones en torno al contexto científico y en la interpretación global de ese contexto (Deroncele-Acosta *et al.*, 2022). Esta cualidad de los procesos investigativos se pone de manifiesto en las Etnociencias mientras los investigadores reconozcan, respeten y aporten constructivamente a los saberes contextuales y globales.

Durante el desarrollo de los pasos de las investigaciones etnocientíficas, los investigadores deben considerar, ante todo, promover la empatía, la tolerancia y el respeto por los otros. Estos elementos tributan de manera importante al desarrollo ético del investigador (Hasibuan *et al.*, 2023).

En tal sentido, los investigadores deben tener siempre presente que los saberes populares, las tradiciones, las creencias, las costumbres o las prácticas comunitarias tienen un valor esencial en la estructura y funcionamiento comunal: “lo más significativo para el sujeto (...) son sus vivencias, experiencias, convicciones, valores y valoraciones en relación con su realidad” (Gross-Tur & Deroncele-Acosta, 2012); irrespetar, desvalorizar o desafiar esos aspectos identitarios significaría un despropósito y una falta ética enorme.

La sabiduría popular no privilegia la fundamentación epistemológica de su generación; otorga prioridad y se arraiga en lo empírico, las creencias compartidas, las experiencias basadas en las relaciones humanas, lo intuitivo, lo emocional, los valores éticos y morales. Por ello, los investigadores requieren estar muy atentos al consentimiento de los líderes comunitarios para el tratamiento de cualquier asunto. El consentimiento informado, de acuerdo con las tradiciones y particularidades de cada contexto, puede lograrse y mostrarse en formas diversas que pueden ir desde el asentimiento verbal o extraverbal, hasta la firma de un documento con carácter oficial.

Las investigaciones realizadas desde diseños etnocientíficos constituyen procesos que exigen de la ética profesional de una manera especial: implican el respeto por realidades, cosmovisiones o creencias que pueden estar más o menos lejanas a las nuestras. Sin embargo, el compromiso profesional y el humanismo actúan como reguladores positivos de las relaciones científico-investigativas. Además, las propias prácticas etnocientíficas constituyen importantes mediadoras de la formación ética de los investigadores.

LIMITACIONES

Independientemente de la necesidad, actualidad e importancia de este tipo de diseño, los estudios etnocientíficos no están exentos de riesgos. Es imprescindible tener presente que este tipo de investigación implica la interacción de dos cosmovisiones con diferencias esenciales: de una parte, la sabiduría popular, con sus normas, sus modos de generación y transmisión, y, por otra, el conocimiento científico formal con su epistemología.

En un análisis publicado en la Revista de Etnobiología se destaca la presencia de cuatro desafíos a la hora de realizar estas investigaciones: el desafío epistemológico, el ontológico, el ético y el político (Ludwing & El-Hani, 2020). Cada uno de ellos implica la preocupación de superarlos para lograr resultados satisfactorios. Es preciso gestionar adecuadamente cada riesgo para evitar que se conviertan en limitaciones en la práctica investigativa.

El desafío epistemológico se refiere a la divergencia entre los métodos de producir y legitimar los conocimientos presentes en las comunidades tradicionales y en las comunidades científicas académicas (Ludwing & El-Hani, 2020). Existe la posibilidad de choques epistemológicos. Conocer este riesgo puede ayudar a una comprensión empática entre las partes, la búsqueda de puntos de contacto o de convergencia y la convivencia solidaria y productiva en favor de intereses comunes superiores.

El desafío ontológico se refiere a los modos diversos de concebir los objetos de acuerdo a las referencias de cada parte: desde la perspectiva espiritual o ancestral es posible atribuir cualidades a objetos o fenómenos que suelen no ser compartidas por los sujetos basados en cosmovisiones positivistas. El desafío ético resulta de las divergencias epistemológicas y ontológicas: las formas

antagónicas de concebir los objetos y construir el conocimiento en torno a ellos implica valores y valoraciones diferentes respecto al aprovechamiento o preservación de los recursos o entornos, así como el tratamiento de agentes humanos y no humanos en la investigación (Ludwing & El-Hani, 2020).

El riesgo político se puede convertir en un verdadero obstáculo si prevalece la lucha de poder entre las partes implicadas. Es imprescindible recordar que, frecuentemente, existen luchas y antagonismos políticos entre los grupos originarios y las élites metropolitanas. Este riesgo debe ser superado en prácticas colaborativas, cooperativas y solidarias (Ludwing & El-Hani, 2020).

Los estudios Etnocientíficos son viables y necesarios tanto para las localidades como para las comunidades científicas académicas. La clave para realizarlos efectivamente radica en superar estos riesgos al privilegiar los valores compartidos, el respeto irrestricto por el otro y la comprensión empática.

Ejemplos y casos ilustrativos

Existen muchas experiencias de estudios sustentados en métodos de Etnociencia y la tendencia es que sigan aumentando. Varios países, entre ellos Brasil, EEUU, Indonesia, México y Rumanía, destacan en la publicación de artículos que evidencian estudios sobre estrategias educativas que privilegian la enseñanza basada en las Etnociencia. Indonesia destaca por el empleo de políticas educativas centradas en el rescate de los valores autóctonos; apuesta por Science Learning Integrated Ethnoscience (Atmojo *et al.*, 2019), Ethnoscience-Based Learning (Asiyah *et al.*, 2021) o Contextual Collaborative Learning Based Ethnoscience (Dewi *et al.*, 2021).

A continuación, se muestran ejemplos de estudios etnocientíficos para que sirvan de referencia a otros investigadores.

Tabla 4 Ejemplos de estudios etnocientíficos

Autor. (año)	Título	Objetivo	País
Alves, Â. G. C., Marques, J. G. W., Queiroz, S. B. D., Silva, I. D. F. D., & Ribeiro, M. R. (2005)	Caracterização etnopedológica de planossolos utilizados em cerâmica artesanal no agreste paraibano	Descrever e avaliar os conhecimentos de um grupo de artesãos camponeses sobre solos que eles utilizam como recurso cerâmico, em uma comunidade rural no Agreste Paraibano.	Brasil
Benites, M., Mamede, S., Matias, R., & Albuquerque De Vargas, I. (2021)	Guaicuru caá, Cienfuegosia drummondii (A. Gray) Lewton, planta medicinal en el Chaco brasileño: Conocimiento de la Ruta Bioceánica	Determinar las principales clases de sustancias químicas presentes en el extracto de hojas de guaicuru caá (<i>C. drummondii</i>) y describir las principales formas de uso y aplicación medicinal de esta planta por la población de Porto Murтинho, Mato Grosso do Sul, desde la perspectiva de la etnobotánica y el desarrollo local sostenible en la Ruta Bioceánica.	Brasil

Dewi, C. A., Khery, Y., & Erna, M. (2019)	An ethnoscience study in chemistry learning to develop scientific literacy	To develop scientific literacy of the chemistry students through ethnoscience based chemistry learning.	Indonesia
Escobar-Chan, Z., Fernández-Concha, G. C., Rodríguez-García, C. M., Ortiz-Vázquez, E., Peraza-Sánchez, S. R., and Vera-Ku, B. M. (2024)	Quantitative Ethnobotanical Study of Medicinal Species With Dermatological Relevance Used in Traditional Mayan Medicine	To analyze medicinal plants' past and current knowledge against skin diseases.	México
Secundino, J. P., & Verdine, G. B. (2016)	Conocimiento tradicional del paisaje en una comunidad indígena: caso de estudio en la región purépecha, occidente de México	Documentar y analizar el conocimiento etnogeográfico de una comunidad indígena y analizar su relevancia como insumos potenciales para futuros planes de uso/conservación de sus recursos naturales y culturales.	México

CONCLUSIONES

El término Etnociencias es polisémico. Se refiere al conjunto de conocimientos, procedimientos, prácticas, creencias, sabiduría popular y otras formas de expresión del conocimiento generado y transmitido de generación en generación en comunidades indígenas, grupos portadores de tradiciones populares, organizaciones tribales, campesinos, etc. Este conocimiento es analizado, valorado y puede ser validado a través de procedimientos científicos formales, con la finalidad de colocarlo a disposición de un ámbito social más amplio.

Las Etnociencias abarcan una realidad muy amplia; alcanzan a todos los conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y la subjetividad, contenidos en las organizaciones étnicas. Incluye la sabiduría popular relacionada con el medio ambiente, los ecosistemas, la biodiversidad, las manifestaciones culturales, tradiciones curativas, rituales, estilos de vida, creencias... Como consecuencia, es posible identificar Etnociencias como la Etnoecología, Etnomúsica, Etnobotánica, Etnomedicina, Etnoastronomía, etc.

El método etnocientífico posee una notable actualidad, es versátil, viable y necesario para la realización de investigaciones naturalistas; se centra en develar conocimientos emergentes de contextos diversos y en cómo aprovecharlos en la solución de problemas actuales de la ciencia y las tecnologías. Por ello, este método se redefine constantemente de acuerdo con las características del contexto, las circunstancias y los hallazgos. Parten del enfoque cualitativo con la intención de comprender y explicar los procesos y pueden requerir la utilización de procedimientos cuantitativos usando diseños experimentales.

Este método ofrece bondades a los investigadores. Es pertinente para estudios que entrañen soluciones locales a problemática sociales; es rico, amplio y ofrece espacio para la participación activa de los sujetos de la investigación y para la creatividad de los investigadores.

REFERENCIAS

- Alves, Â. G. C., Marques, J. G. W., Queiroz, S. B. D., Silva, I. D. F. D., & Ribeiro, M. R. (2005). Caracterização etnopedológica de Planossolos utilizados em cerâmica artesanal no Agreste Paraibano. *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, 29(3), 379-388. <https://doi.org/10.1590/S0100-06832005000300008>
- Araújo, A. L. D., Alves, Â. G. C., Romero, R. E., & Ferreira, T. O. (2013). Etnopedologia: Uma abordagem das etnociências sobre as relações entre as sociedades e os solos. *Ciência Rural*, 43(5), 854-860. <https://doi.org/10.1590/S0103-84782013000500016>
- Asiyah, Sapri, J., Novitasari, N., Saregar, A., Topano, A., Walid, A., & Kusumah, R. G. T. (2021). Construction Ethnoscience-Based Learning Environment Material in Scientific Knowledge. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796(1), 012034. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012034>
- Atmojo, S. E., Kurniawati, W., & Muhtarom, T. (2019). Science Learning Integrated Ethnoscience to Increase Scientific Literacy and Scientific Character. *Journal of Physics: Conference Series*, 1254(1), 012033. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1254/1/012033>
- Benites, M., Mamede, S., Matias, R., & Albuquerque De Vargas, I. (2021). Guaicuru caá, *Cienfuegosia drummondii* (A. Gray) Lewton, planta medicinal en el Chaco brasileño: Conocimiento de la Ruta Bioceánica. *Interações (Campo Grande)*, 1367-1383. <https://doi.org/10.20435/inter.v22i4.3447>
- Carvajal, J. V. M., & Castaño, G. C. A. (s. f.). *Etnociencia, etnoecología y el diálogo intercientífico*. Universidad de Manizales.
- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: Herramienta esencial en la práctica investigativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., Medina-Zuta, P., & Mena, J. (2022). Competencia epistémica: Comprensión filosófico-metodológica de la novedad científica en la tesis doctoral. *Revista de filosofía*, 39(102), 39-77. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7059265>
- Dewi, C. A., Khery, Y., & Erna, M. (2019). An Ethnoscience Study in Chemistry Learning to Develop Scientific Literacy. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(2). <https://doi.org/10.15294/jpii.v8i2.19261>
- Dewi, C. C. A., Erna, M., Martini, Haris, I., & Kundera, I. N. (2021). The Effect of Contextual Collaborative Learning Based Ethnoscience to Increase Student's Scientific Literacy Ability: Research Article. *Journal of Turkish Science Education*, 18(3).
- Evaneshko, V., & Kay, M. A. (1982). The Ethnoscience Research Technique. *Western Journal of Nursing Research*, 4(1), 49-64.
- Gamboa, M. (2021). Turismo espiritual en el departamento de Lavalleja (Uruguay): Devenires de la temporalidad histórica. *Turismo y Sociedad*, XXVIII, 57-73.
- Gao, W., Zhuo, X., & Xiao, D. (2024). Spatial patterns, factors, and ethnic differences: A study on ethnic minority villages in Yunnan, China. *Heliyon*, 10(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27677>
- Gross-Tur, R., & Deroncele-Acosta, Á. (2012). La enseñanza del método en la Psicología. Una experiencia desde la Universidad de Oriente. *Santiago*, (Número Especial 2012), 308-320.
- Hasibuan, H. Y., Syarifudin, E., Suherman, & Santosa, C. A. H. F. (2023). Ethnoscience as the Policy Implementation of Kurikulum Merdeka in Science Learning: A Systematic Literature Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(8). <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i8.4500>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGrawGill Education.

- Ludwing, D., & El-Hani, C. N. (2020). Philosophy of Ethnobiology: Understanding knowledge integrations and its limitations. *Journal of ethnobiology*, 40(1), 3-20.
- McGranahan, C. (2018). Ethnography Beyond Method: The Importance of an Ethnographic Sensibility. *Sites: A Journal of Social Anthropology and Cultural Studies*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.11157/sites-id373>
- Murwitaningsih, S., & Maesaroh, M. (2023). Ethnoscience in Indonesia and It's Implication to Environmental Education: A Systematic Literature Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(10), Article 10. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i10.5447>
- Okpotor, F. I. (2021). We all need philosophy of science: Analyticism as a vehicle for explanatory understanding in multi-method research. *African Affairs*, 120(479), 277-296. <https://DOI:10.1093/afraf/adab002>
- Putra, H. S. A. (2021). Ethnoscience A Bridge To Back To Nature. *E3S Web of Conferences*, 249, 01002. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202124901002>
- Rakib-Uz-Zaman, S. M., Iqbal, A., Mowna, S. A., Khanom, M. G., Al Amin, M. M., & Khan, K. (2020). Ethnobotanical study and phytochemical profiling of *Heptapleurum hypoleucum* leaf extract and evaluation of its antimicrobial activities against diarrhea-causing bacteria. *Journal of Genetic Engineering and Biotechnology*, 18(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s43141-020-00030-0>
- Robles García, D., Moreno Fuentes, Á., & Bautista González, J. A. (2021). Revisión al concepto de etnomicología desde su enfoque y desarrollo en México. *Árido-Ciencia*, 6(1), 5-27.
- Rosa, S. N. E., Santos, T. F. dos, Costa, D. E., & Melo, E. A. P. de. (2023). Etnomatemática e Etnociência “não presentes” em manuais de professores de ciências e matemática de escolas indígenas xerente no estado do Tocantins. *Revista Prática Docente*, 8(Especial). <https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.nEspecial.e23105.id822>
- Sandu, I., Alexianu, M., Curca, R.-G., Weller, O., & Pascu, C. (2009). Halotherapy: from ethnoscience to scientific explanations. *Environmental Engineering and Management Journal*, 8(6), 1331-1338. <https://doi.org/10.30638/eemj.2009.195>
- Secundino, J. P. & Verdinell, G. B. (2016). Conocimiento tradicional del paisaje en una comunidad indígena: Caso de estudio en la región purépecha, occidente de México. *Investigaciones Geográficas*, 89. <https://doi.org/10.14350/rig.46478>
- Sukarma, I. K. (2023). Ethnoscience analysis in science learning in primary schools (elementary school). *MSJ: Majority Science Journal*, 1(4). <https://doi.org/10.61942/msj.v1i4.72>
- Suprpto, N., Prahani, B., & Deta, U. (2021). *Research Trend on Ethnoscience through Bibliometric Analysis (2011-2020) and The Contribution of Indonesia*. Library Philosophy and Practice (e-journal). <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5599>
- Supriyadi, E., Turmudi, T., Dahlan, J. A., Juandi, D., Istikomah, E., Febriandi, R., & Sholikhakh, R. A. (2023). *Global trend of ethnoscience research: a bibliometric analysis using SCOPUS database*. 18(Special Issue 3), 1-8.
- Wati, E., Yuberti, Saregar, A., Fasa, M. I., & Aziz, A. (2021). Literature Research: Ethnoscience in Science Learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796(1), 012087. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012087>
- Zhou, X. (2023). Yang Kun's academic shifts: From the French Annales School to Marxist ethnology. *International Journal of Anthropology and Ethnology*, 7(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41257-023-00094-z>

EPÍLOGO

Marco Raúl Mejía-Jiménez

(Colombia)

Planeta Paz

Movilización popular por la educación

Expedición Pedagógica Nacional

PARADOJAS DE UNA LECTURA

Un epílogo para abrir

Agradezco a los autores de este libro el trance difícil en que me han colocado, de escribir un epílogo de un libro muy completo y juicioso sobre la investigación cualitativa que, además, cuenta con un excelente prólogo del profesor Hernández-Sampieri de México y del profesor Deroncelle, coordinador de esta publicación. Asimismo, me ha tocado leerlo con las premuras del tiempo cuando el documento ya es caja tipográfica en la editorial.

En ese sentido, a medida que avanzaba en su lectura y reconocía la manera juiciosa como cada grupo de trabajo realizaba su síntesis de cada uno de los métodos acá trabajados, no todos, del acercamiento cualitativo a la realidad, iba borrando elementos que se me aparecían como posibles caminos para elaborar este epílogo. Esto hizo que se agotaran mis posibles vías de entrada a este compromiso. Por ello su título, por favor regrese a mirarlo, porque explicará la vía que he tomado.

Mi propuesta es una invitación a los autores de esta obra a continuar el camino emprendido considerando este resultado solo un tramo de un camino más largo que, si lo emprenden con el mismo juicio y rigor, les permitirá profundizar y abrir muchas mentes a la vez que les va a permitir cuestionar la falsa polarización entre lo cuantitativo y lo cualitativo a la que nos tienen sometidos los metodólogos de la investigación.

En alguna medida, significa hacernos la pregunta por lo que hemos naturalizado en investigación y preguntarnos si estamos dispuestos a cuestionar esas formas de conocer con las cuales crecimos. Nos han explicado el mundo y a nosotros mismos en unas separaciones que, a manera de código binario, se nos presentan excluyentes y “sobresimplificadoras”, en donde solo pareciera que existen esas posibilidades, dado que en su formulación nos las presentan como incompatibles. Pero al reconocer su relación con las realidades surge la perturbadora pregunta sobre la necesidad de la integración, lo que exige

ejercicios serios de deconstrucción para poder interpelar esas maneras como se han naturalizado y formalizado elementos que son históricos y que, por algunos artilugios de los poderes de cada tiempo, se han convertido en verdades cerradas en una época específica.

En este sentido, no deja de taladrarme ese momento histórico en que algunos historiadores de la ciencia ven una forma particular de lo cuantitativo con la introducción del cero en occidente, que colocan a la base de esa separación entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

“En el contexto de esta larga y compleja transición/transformación social y “mental” de lo dual a lo triangular, protagonizada en gran medida en el terreno cultural e ideológico, por el pensamiento y los debates “escolásticos” de los Padres de la Iglesia, tuvo lugar en el año 1277 un “acontecimiento” que algunos historiadores de la ciencia, como Duhem (citado por Koyre: 1971) sitúan como el “origen” de la Ciencia Moderna. En efecto, en esta fecha el Obispo de París edita una carta en la que por primera vez en la historia de la Iglesia se admite el cero y la posibilidad, aunque sólo sea como una expresión más de la potencia divina, de pensar el vacío. Hay que señalar, como hacen J. Le Goff, G. Duby y otros historiadores, que este proceso tan esquemáticamente expuesto se produce de forma paralela a la destrucción de las sociedades del Antiguo Régimen y a la aparición de una nueva sociedad burguesa, con todo lo que esto implica de profundidad y complejidad. Las preguntas que nos podemos hacer son inmediatas: ¿qué tiene que ver la aceptación del vacío y del cero con el paso de lo dual a lo triangular, por un lado, y con el desarrollo de la Ciencia Moderna, por otro?, ¿qué tiene que ver el vacío y el cero con las relaciones entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas? Pues bien, (...) la admisión del vacío y del cero está estrechamente ligada a todas estas problemáticas constituyendo, en nuestra opinión y desde el punto de vista epistemológico, una de las cuestiones claves y decisivas tanto en la constitución de la Ciencia Moderna, en lo que se refiere a la gestación de las condiciones que posibilitaron el libre desarrollo del pensamiento formal y de la progresiva matematización de la Naturaleza, como en la historia de las relaciones entre las perspectivas “cualitativas” y “cuantitativas”, en lo que se refiere a la profunda transformación que conllevó dicha admisión con respecto al planteamiento originario que se había realizado en la Grecia clásica.”¹

Como vemos, mi invitación es a mantener el grupo y darle forma, por estos lares de nuestra América, a este trabajo que apenas han iniciado y que, a mi juicio, deben continuar para que coloquen a quienes los lean en los caminos de la desobediencia epistémica y abran puertas a esas integraciones metodológicas que caminan por ahí, en cuanto la investigación siempre es un acercamiento a la realidad desde un lugar epistémico que, en estos tiempos, nos invita a mostrar a través de ella cómo las fronteras entre lo humano, la sociedad y la naturaleza es cada vez más borrosa. Todas esas problemáticas son socialmente producidas y no simplemente fenómenos de la naturaleza.

1 Conde, F. “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias”. En: Delgado, J. M., Gutiérrez, J. (Coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Editorial Síntesis. 1999. Páginas 53 a 68.

Y en coherencia con los desarrollos de los últimos tiempos, el reconocimiento de que lo humano también es naturaleza, lo que nos permite afirmar que la escala de observación crea el fenómeno, discusiones que ya están planteadas en los biólogos del siglo XVIII, cuando todavía parados en Descartes comienzan a cuestionar después de la invención del microscopio la racionalidad mecanicista de éste, que, en el fondo, es una ciencia que busca definir la autonomía de la naturaleza en forma relacional y salir de la ciencia apegada a la vieja organización de la astronomía y la mecánica, emergiendo la potencia creadora de la vida.

Hoy también desde América Latina, nos encontramos con nuevas discusiones y elaboraciones que abren nuevos caminos entendidos no como paradigmas, sino como bifurcaciones, según la expresión de Michel Serrés, siendo un buen ejemplo de ello las palabras de uno de nuestros sabios mayores de la educación y la investigación propia de nuestra América, Carlos Rodrigues Brandão:

Veo que no se trata de estar atento y, con la misma atención con la que leemos los libros que nos llegan a cada momento de Europa, aprender a oír y a leer también lo que dicen y escriben las mujeres y los hombres pertenecientes a los muchos pueblos de nuestro continente. Aprender a oírlos y leerlos no como “seres del folklore” o como “autores de algo que sólo tiene sentido cuando es retraducido por mí”, pero como sabios, entre maestros y doctores que nos llegan de una otra cultura. No una cultura vista como algo simple, rústico, primitivo, inculto, salvaje, popular, delante de las calidades de “nuestra cultura”. Culturas otras y, delante de las nuestras, sólo diferentes.²

¡Buen viento y buena mar! para este juicioso libro que ayudará a preparar el camino para estas nuevas búsquedas que propongo...

2 Brandão, C. Capítulo II. Ellos, nosotros, entre-nosotros. Nueve escritos breves sobre la experiencia de investigación como un encuentro entre personas. En: Mejía, M. (coord.). Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes. Bogotá. Planeta Paz – Ediciones Desde Abajo. (2022). Pág. 81.

FRONTERAS ENTRE LO CUALITATIVO Y LO CUANTITATIVO: ENFOQUE HOLÍSTICO EPISTÉMICO

Angel Deroncele-Acosta

Líder del Proyecto de Competencia Epistémica del Investigador
Docente investigador de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Aunque esta obra está dedicada esencialmente a ofrecer rutas cualitativas de diversos métodos de investigación; teniendo en cuenta que cada método no es cualitativo o cuantitativo “*per se*”, así como la enorme y creciente división entre los estudios cuantitativos y cualitativos de la ciencia (Kang & Evans, 2020), invitamos a reflexionar sobre las potencialidades de un **enfoque holístico epistémico**, más integrativo y contextualizado, sustentado fundamentalmente en la concepción científica holístico-configuracional (Fuentes-González *et al.*, 2007) y la metodología constructiva-interpretativa (González-Rey & Mitjáns-Martínez, 2021).

Para apoyar este debate que tiene como objetivo abrir un nuevo espacio de reflexión e integración, me he apoyado de estudios altamente citados, y otros artículos interesantes más contemporáneos.

La división entre los estudios cuantitativos y cualitativos de la ciencia es más profunda, y limita el potencial de conocimiento, avance y relevancia que podría surgir de una mayor colaboración y una explosión de compromisos ontológicos y epistémicos (Kang & Evans, 2020, p. 930).

Un excelente estudio desde la década del 80 plantea que **números y palabras** pueden ser complementarios en una investigación, y posiciona al **enfoque pragmático** como una solución viable en tanto permite integrar métodos cuantitativos y cualitativos para corroborar, enriquecer o generar nuevas interpretaciones, en lugar de verlos como excluyentes o separados (Rossman & Wilson, 1985).

Los estudios cuantitativos y cualitativos de la ciencia han desempeñado históricamente papeles radicalmente distintos con compromisos epistemológicos opuestos, sin embargo, se anuncia una nueva era de desarrollo teórico, compromiso y relevancia para los científicos, los responsables políticos y la sociedad, a partir de destruir la frontera entre los estudios cualitativos y cuantitativos de la ciencia (Kang & Evans, 2020, p. 930).

Si bien la literatura científica reconoce de manera explícita la existencia de barreras para integrar la investigación cualitativa y cuantitativa (Bryman, 2007), cada vez es más evidente la necesidad de reducir esta brecha (Steckler *et al.*, 1992; Venkatesh *et al.*, 2013) y combinar métodos de ambas naturalezas. Al respecto, estudios apuestan por un “enfoque pragmático como nuevo paradigma rector en los métodos de investigación en ciencias sociales, como base para respaldar el trabajo que combina métodos cualitativos y cuantitativos y como forma de redirigir nuestra atención hacia preocupaciones metodológicas más que metafísicas” (Morgan, 2007, p. 48).

Este “enfoque pragmático” en la investigación social se refiere a un paradigma que prioriza la utilidad y la efectividad de los métodos, en lugar de centrarse en debates filosóficos o metafísicos sobre la naturaleza de la realidad. Este enfoque respalda la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, argumentando que lo importante es utilizar los métodos que mejor respondan a las preguntas de investigación, sin adherirse rígidamente a un solo marco epistemológico o teórico. La atención se desplaza hacia lo práctico, es decir, cómo los métodos pueden proporcionar resultados útiles y comprensibles, sin embargo, **la teoría es importante**.

El vínculo entre teoría y práctica es esencial porque ambos elementos se retroalimentan, creando un ciclo dinámico de conocimiento que optimiza la comprensión y la intervención en fenómenos complejos. La teoría proporciona el marco conceptual y las herramientas analíticas para interpretar los datos obtenidos en la práctica, mientras que la práctica valida, desafía y refina las teorías preexistentes.

La atención en lo práctico es crucial para generar resultados útiles y comprensibles. Sin embargo, sin una base teórica sólida, los métodos aplicados pueden carecer de profundidad explicativa, limitando nuestra capacidad para comprender las causas subyacentes de fenómenos estudiados. Como señalan Feldman & Orlikowski (2011) en un estudio muy reconocido, es fundamental “**teorizar la práctica y practicar la teoría**”, integrando enfoques empíricos, teóricos y filosóficos, que aborden no solo el “qué” (el fenómeno estudiado), sino también el “cómo” (el método de estudio) y el “por qué” (la lógica y los principios subyacentes). Esto permite que los métodos sean aplicables, y que también se enriquezcan con un marco reflexivo que favorece la innovación y el avance del conocimiento científico.

Invitamos también a profundizar sobre la **sociomaterialidad**, como alternativa valiosa para comprender el entrelazamiento de actores humanos, sus prácticas y cambios, y para (re)pensar los fenómenos estudiados desde una perspectiva ontológica y metodológica (Moura & Bispo, 2020).

Indudablemente, el equilibrio entre teoría y práctica garantiza que las investigaciones no solo produzcan resultados efectivos, sino que también contribuyan al desarrollo de un cuerpo teórico robusto que guíe futuras investigaciones y aplicaciones.

Por lo tanto, para complementar el enfoque pragmático, proponemos un **enfoque holístico epistémico**, desde una perspectiva **constructiva-interpretativa** que apuesta por la integración entre **teoría, epistemología y método** (González-Rey & Mitjáns-Martínez, 2021). Este enfoque holístico epistémico vincularía de manera más profunda lo teórico con la práctico, proporcionando una comprensión integral de los fenómenos, y no limitándose a la aplicación de soluciones prácticas, sino revelando las complejas interrelaciones **entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción, entre experiencia y reflexión, entre contexto y aplicación.**

Para abordar el debate entre el **enfoque holístico epistémico** y el pragmático desde la perspectiva científica, es importante situar ambos enfoques dentro de las dinámicas de integración metodológica. Un estudio muy influyente explora tres enfoques para combinar métodos cuantitativos y cualitativos: el purista (excluyentes), el situacional (separados pero iguales) y el pragmático (integrador con énfasis en la práctica). Desde el pragmatismo, ambos métodos pueden corroborar, ampliar o generar nuevas interpretaciones, enriqueciendo el análisis del estudio (Rossman & Wilson, 1985). En este contexto, el pragmatismo es valorado por su flexibilidad, capacidad adaptativa y énfasis en el resultado práctico.

El **enfoque holístico epistémico** (metodológico, axiológico, praxeológico, epistemológico y ontológico) complementa lo anterior, al ir más allá de la práctica, y abrir una **reflexión epistémica** sobre las categorías involucradas y sus interrelaciones; el holismo ofrece una visión global y contextualizada del fenómeno estudiado. Su ventaja radica en la capacidad de generar un entendimiento más profundo de las interacciones complejas entre las dimensiones estudiadas, legitimando los puntos fuertes y débiles de cada enfoque o método, y complementándolos de manera estratégica.

Se dispone de una serie de métodos para sintetizar diversas formas de pruebas. Entre ellos se encuentran el resumen narrativo, el análisis temático, la teoría fundamentada, la metaetnografía, el metaestudio, la síntesis realista, las técnicas de análisis de datos de Miles y Huberman, el análisis de contenido, el estudio de casos, el análisis cualitativo comparativo y el metaanálisis bayesiano. Los métodos varían en cuanto a sus puntos fuertes y débiles, su capacidad para tratar formas cualitativas y cuantitativas de pruebas y el tipo de pregunta para el que son más adecuados. (Dixon-Woods *et al.*, 2005, p. 45)

“La relación entre ontologías y epistemologías cuantitativas y cualitativas tienen el potencial de una complementariedad, las fortalezas de uno son las debilidades del otro, lo que plantea poderosas oportunidades para la síntesis” (Kang & Evans, 2020, p. 931). Así, revisando el debate cuantitativo-cualitativo y sus implicaciones para la investigación científica (Sale *et al.*, 2002), se reconoce

la posibilidad de construir una mejor teoría salvando la brecha cuantitativa-cualitativa (Shah & Corley, 2006). Sobre esto existen propuestas concretas que lo respaldan.

Por ejemplo, la “**generalización,**” siempre ha sido un estándar clave en la investigación cuantitativa, pero su papel en los estudios cualitativos es controvertido. Sin embargo, diversas estrategias clarifican este aspecto, como la replicación planificada, descripciones detalladas y el uso de métodos mixtos, para fortalecer la capacidad de generalización en estudios cualitativos y cuantitativos (Polit & Beck, 2010).

Otro estudio que reveló la falta de orientación para investigadores que desean cuantificar datos cualitativos, describió cómo se transformaron los datos de 46 entrevistas en valores cuantitativos mediante un diseño de métodos mixtos. El estudio muestra que esta cuantificación, dentro de un enfoque de métodos mixtos, puede enriquecer el análisis al permitir la comparación entre resultados cualitativos y cuantitativos (Halevi Hochwald *et al.*, 2023).

Un estudio ampliamente citado buscó ir más allá de las tipologías sobre la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, enfocándose en cómo se combinan en la práctica (Bryman, 2006). Mientras que Seawnght & Gerring (2008) abordaron la pregunta de cómo los investigadores pueden seleccionar casos de un gran universo para realizar análisis de estudio de caso en profundidad. Dado que el muestreo aleatorio no es una opción viable cuando el número de casos es reducido, se destaca la importancia de utilizar métodos de muestreo intencional.

El siguiente estudio revisa posibles métodos para sintetizar evidencia cualitativa y cuantitativa, y revela que las limitaciones de las formas tradicionales de revisión sistemática para hacer un uso óptimo de todas las formas de evidencia son cada vez más evidentes, especialmente para los responsables de políticas y los profesionales, por lo que existe una necesidad urgente de encontrar formas sólidas de incorporar evidencia cualitativa en las revisiones sistemáticas (Dixon-Woods *et al.*, 2005).

Ya casi llegando al final retomamos un planteamiento de Lisa Slevitch en el 2011; quien postula que “la diferencia fundamental entre enfoques cuantitativos y cualitativos radica en la lógica de la justificación, no en los métodos” (Slevitch, 2011, p. 73), entonces, las diferencias entre estos enfoques no están tanto en lo metodológico en sí, sino en las razones y los objetivos que los investigadores tienen al utilizar esos métodos, de allí la importancia de profundizar en la **ontología** y la **epistemología** que tiene cada investigador, como acto de conciencia epistémica de su Esquema Conceptual y Referencial Operativo (ECRO).

Algunos especialistas en ciencias sociales sostienen que la misma lógica se aplica a los métodos cualitativos y cuantitativos. En la obra “*A Tale of Two Cultures*”, Gary Goertz y James Mahoney, demuestran que estos dos paradigmas constituyen culturas diferentes,

cada una internamente coherente pero marcada por normas, prácticas y herramientas contrastadas. Identifican y discuten las principales diferencias entre estas dos tradiciones que afectan a casi todos los aspectos de la investigación en ciencias sociales, incluidos el diseño, los objetivos, los efectos causales y los modelos, los conceptos y la medición, el análisis de datos y la selección de casos (Goertz & Mahoney, 2012, p. 1).

Si bien el fragmento anterior sostiene que lo cualitativo y lo cuantitativo son dos culturas diferentes, un estudio reciente sugiere que **la investigación cuantitativa y cualitativa no reflejan dos culturas distintas**, y se basan en un análisis empírico de 180 artículos (Kuehn & Rohlfing, 2024). Otro estudio también muestra que, aunque los métodos cualitativos y cuantitativos suelen presentarse como opuestos en los libros de texto, en la práctica investigativa son más complejos y conectados. Se sugiere que los cursos de investigación promuevan una visión más flexible que permita el uso combinado de ambos enfoques según el contexto (Pilcher & Cortazzi, 2024). Así, en la didáctica de la investigación, se recomienda enseñar a través de la “brecha” entre métodos cuantitativos y cualitativos, reconociendo que esta división persiste debido a factores institucionales, culturales y psicológicos, incluyendo las ansiedades de los investigadores. Se sugiere mantener y valorar las tensiones epistemológicas entre ambos enfoques en lugar de tratar de resolverlas en favor de uno solo (Luttrell, 2005).

¿Has leído alguna obra de Shakespeare? La idea central del argumento de Snow no es que la ciencia sea mejor que la visión humanística, sino que la investigación inteligente está dividida y que esta división puede representar la barrera más importante para reconocer, abordar y, en última instancia, resolver los problemas del mundo... un tratado reformulado entre estudios cuantitativos y cualitativos podría presagiar un renacimiento del compromiso con los científicos sobre lo que hacen -proponer y defender afirmaciones fundamentadas- al nivel en que lo hacen. También podría abarcar escalas de análisis, conectando la acción científica con la política científica y la acción cívica, dando lugar a nuevos descubrimientos y a una nueva relevancia (Kang & Evans, 2020, p. 931).

A medida que exploramos las fronteras entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, queda claro que la división tradicional entre estos métodos no refleja completamente la complejidad de la práctica investigativa. En este debate hemos examinado cómo estas metodologías, a menudo vistas como opuestas, en realidad están interconectadas y pueden beneficiarse mutuamente. A continuación, se presentan las conclusiones clave que emergen de esta discusión y que subrayan la importancia de adoptar un enfoque **holístico epistémico** en la investigación científica.

1. Reevaluación de la división entre enfoques: La separación tradicional entre métodos cualitativos y cuantitativos como si fueran culturas completamente distintas no refleja la realidad de la práctica investigativa. Ambos enfoques están intrínsecamente conectados y, en muchos casos, se complementan entre sí. Reconocer y utilizar esta interconexión puede enriquecer el proceso de investigación científica.

2. Promoción de una visión flexible: En la didáctica de la investigación, es crucial adoptar una visión flexible que permita la integración de métodos según las necesidades y el contexto del estudio. En lugar de mantener una división rígida, es beneficioso valorar las tensiones y diferencias epistemológicas como oportunidades para una comprensión más profunda y multifacética de los fenómenos investigados.

3. Beneficios de un enfoque holístico epistémico: Integrar enfoques cuantitativos y cualitativos a la vez que mejora la calidad del análisis, fortalece la relevancia de la investigación. Este enfoque puede facilitar una conexión más directa entre la ciencia, la política y la acción cívica, abriendo nuevas vías para descubrimientos y aplicaciones prácticas que responden a problemas complejos y actuales, a partir del vínculo necesario entre teoría y práctica, conocimiento y acción, experiencia y reflexión, contexto y aplicación.

REFERENCIAS

- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bryman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22. Scopus. <https://doi.org/10.1177/2345678906290531>
- Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., & Sutton, A. (2005). Synthesising qualitative and quantitative evidence: A review of possible methods. *Journal of Health Services Research and Policy*, 10(1), 45-53. Scopus. <https://doi.org/10.1258/1355819052801804>
- Feldman, M. S., & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science*, 22(5), 1240-1253. Scopus. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0612>
- Fuentes-González, H. C., Matos-Hernández, E., & Montoya-Rivera, J. (2007). El proceso de investigación científica orientada a la investigación en ciencias sociales. Universidad Estatal de Bolívar.
- Goertz, G., & Mahoney, J. (2012). *A tale of two cultures: Qualitative and quantitative research in the social sciences*. Scopus.
- González-Rey, F.L., y Mitjáns-Martínez, A. (2021). Subjetividad: Teoría, epistemología y método. Alinea Editora.
- Halevi Hochwald, I., Green, G., Sela, Y., Radomyslsky, Z., Nissanholtz-Gannot, R., & Hochwald, O. (2023). Converting qualitative data into quantitative values using a matched mixed-methods design: A new methodological approach. *Journal of Advanced Nursing*, 79(11), 4398-4410. Scopus. <https://doi.org/10.1111/jan.15649>

- Kang, D., & Evans, J. (2020). Against method: Exploding the boundary between qualitative and quantitative studies of science. *Quantitative Science Studies*, 1(3), 930-944. https://doi.org/10.1162/qss_a_00056
- Kuehn, D., & Rohlfing, I. (2024). Do Quantitative and Qualitative Research Reflect two Distinct Cultures? An Empirical Analysis of 180 Articles Suggests “no”. *Sociological Methods and Research*, 53(3), 1035-1070. Scopus. <https://doi.org/10.1177/00491241221082597>
- Luttrell, W. (2005). Crossing anxious borders: Teaching across the quantitative-qualitative «divide». *International Journal of Research and Method in Education*, 28(2), 183-195. Scopus. <https://doi.org/10.1080/01406720500256251>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. Scopus. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Moura, E. O. D., & Bispo, M. D. S. (2020). Sociomateriality: Theories, methodology, and practice. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 37(3), 350-365. Scopus. <https://doi.org/10.1002/cjas.1548>
- Pilcher, N., & Cortazzi, M. (2024). «Qualitative» and «quantitative» methods and approaches across subject fields: Implications for research values, assumptions, and practices. *Quality and Quantity*, 58(3), 2357-2387. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01734-4>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study. *Evaluation Review*, 9(5), 627-643. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0193841X8500900505>
- Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and Quantity*, 36(1), 43-53. Scopus. <https://doi.org/10.1023/A:1014301607592>
- Seawright, J., & Gerring, J. (2008). Case selection techniques in case study research: A menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294-308. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>
- Shah, S. K., & Corley, K. G. (2006). Building better theory by bridging the quantitative-qualitative divide. *Journal of Management Studies*, 43(8), 1821-1835. Scopus. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x>
- Slevitch, L. (2011). Qualitative and quantitative methodologies compared: Ontological and epistemological perspectives. *Journal of Quality Assurance in Hospitality and Tourism*, 12(1), 73-81. Scopus. <https://doi.org/10.1080/1528008X.2011.541810>
- Steckler, A., Mcleroy, K. R., Goodman, R. M., Bird, S. T., & McCormick, L. (1992). Toward Integrating Qualitative and Quantitative Methods: An Introduction. *Health Education & Behavior*, 19(1), 1-8. Scopus. <https://doi.org/10.1177/109019819201900101>
- Venkatesh, V., Brown, S. A., & Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 37(1), 21-54. Scopus. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37.1.02>

“Métodos de Investigación Cualitativa” es una obra en constante evolución, destinada a enriquecerse con nuevas síntesis y niveles de esencialidad. Reflexionaba Mejía, es “solo un tramo de un camino más largo” a la vez que Sampieri valoraba que “su publicación resulta sumamente pertinente”. Este libro ha sido elaborado con dedicación, pensando especialmente en nuestros estudiantes y colegas que eligen recorrer el desafiante camino de la investigación cualitativa. Las secciones tituladas “PROCEDIMIENTOS” han sido diseñadas con la intención de ofrecer rutas posibles, pero no únicas, ni obligatorias, conscientes de que no están exentas de retos. Esperamos que estos aportes sean útiles; estamos convencidos que cada investigador o investigadora, desde su curiosidad epistémica, rigor científico y ética, será capaz de reflexionar y construir o elegir sus propios senderos. Al compartir esta obra, transmitimos una parte de nuestra esencia humana, de nuestro ser trascendente, y de nuestra manera de pensar y hacer ciencia, así como nuestros sentimientos y esperanzas. Nuestro homenaje, reconocimiento y admiración a todos aquellos investigadores de Latinoamérica y otras partes del mundo, por su excepcional legado desde perspectivas diversas. A todas las personas que hicieron esto posible... GRACIAS!!!

ISBN: 978-959-207-774-4



9 789592 077744



Ediciones UO