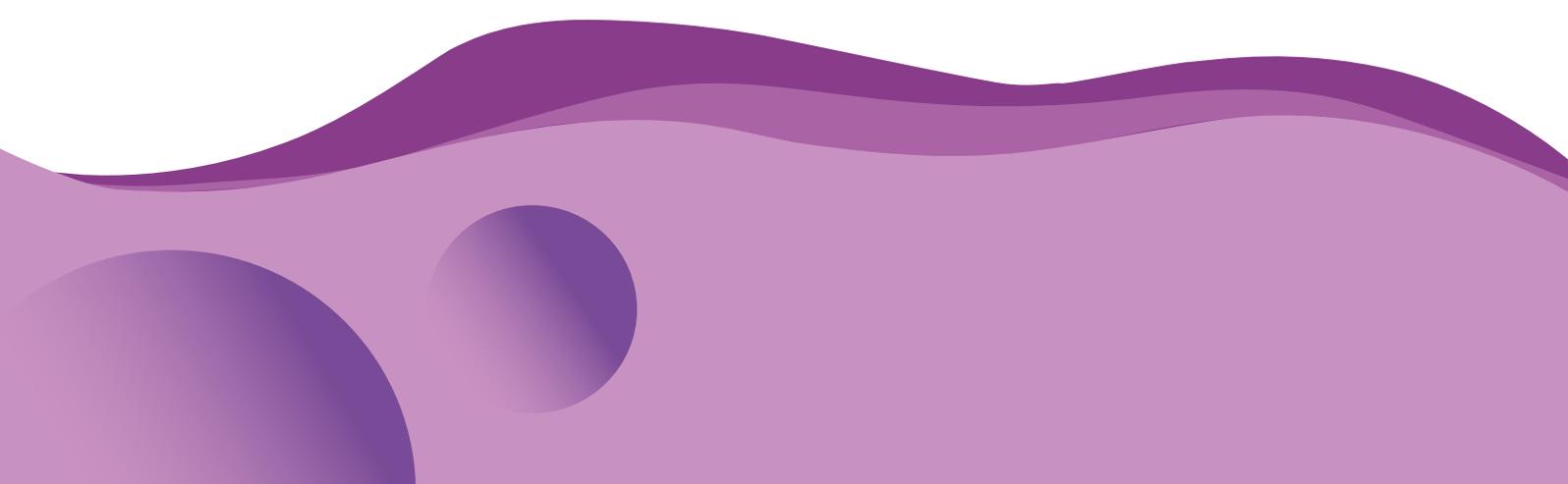


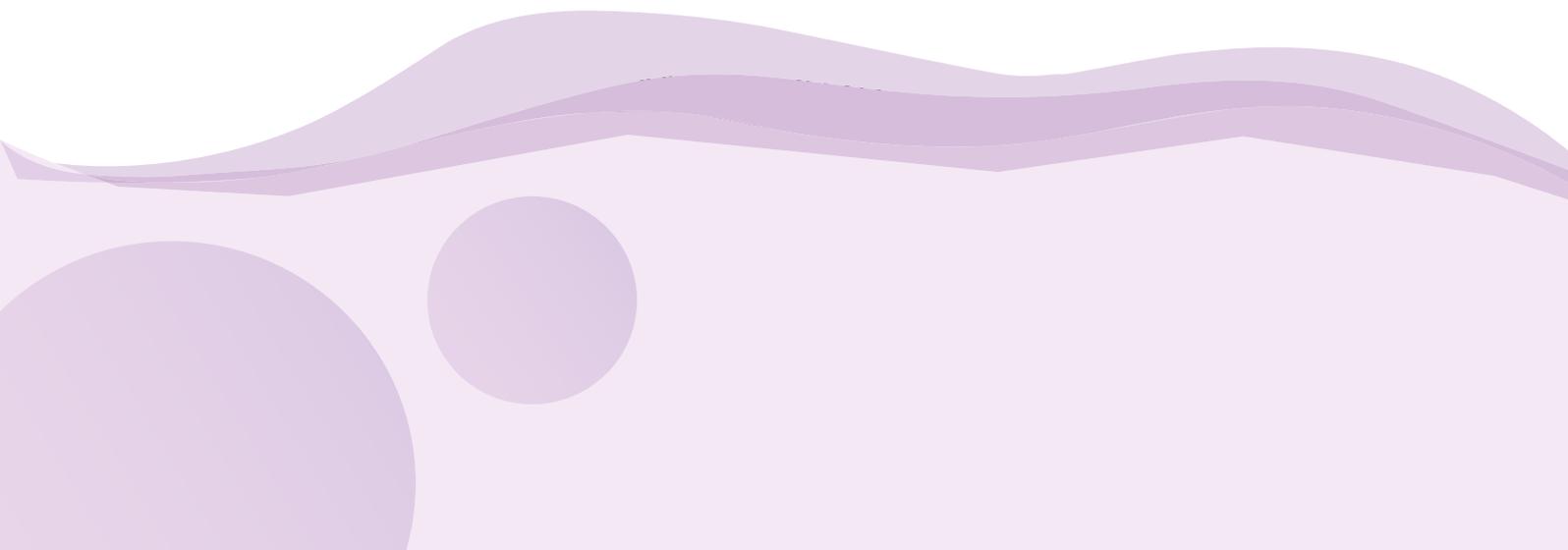
La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación

Marzo 2022



La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación

Marzo 2022



La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación

Facultad de Educación PUCP

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Educación
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.
Página Web: facultad.pucp.edu.pe/educacion
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>
Primera edición digital, marzo 2022
Coordinación y edición: Augusta Valle Taiman, Lileya Manrique Villavicencio,
Diana M. Revilla Figueroa
Elaboración: Augusta Valle Taiman
Corrección de estilo: Luis Naters Lanegra
Diseño de carátula: Mary Bustinza Olivera
Diseño de interiores: Paul Pinedo Calle
Diagramación: Olga Tapia Rivera



Facultad de Educación - La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en Educación por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

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

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

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-02666

ISBN: 978-612-48875-0-5

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	6
1. INVESTIGAR EN EDUCACIÓN	7
1.1. Enfoque de la investigación	9
1.1.1. Investigación cuantitativa	9
1.1.2. Investigación cualitativa	11
1.2. Algunos tipos de investigación en el campo educativo	13
2. LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA CON ENFOQUE CUALITATIVO	15
3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	18
3.1. Elección del tema	20
3.2. Planteamiento del problema	22
3.3. Justificación de la investigación	24
3.4. Diseño de los objetivos	25
4. El marco de la investigación	28
5. DISEÑO METODOLÓGICO	32
5.1. Los aportes del enfoque cualitativo para la investigación	32
5.2. Las fuentes de información y la muestra	33
5.3. Las técnicas e instrumentos	34
5.3.1. La observación	35
5.3.2. La entrevista	36
5.3.3. El grupo focal	37
5.3.4. La encuesta	38
5.4. Categorías para recoger la información	40
6. PROCESAMIENTO, ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	45



7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	51
8. CRITERIOS DE CALIDAD Y ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	51
8.1. Criterios para garantizar la calidad de la investigación	51
8.2. Criterios éticos	52
9. REFERENCIAS	53





Presentación

Uno de los aprendizajes que debe garantizar la universidad, es la formación en investigación. Así como la formación académica para el ejercicio de una profesión es fundamental, el aprender a investigar es un componente irrenunciable en la universidad. Es gracias a la investigación que creamos conocimientos, que somos capaces de innovar, y que logramos entender y afrontar los problemas de nuestra realidad.

Con estas consideraciones, esta guía busca apoyar el desarrollo de la investigación de los y las estudiantes de pregrado. Nos acercamos a la investigación en educación bajo un enfoque descriptivo y cualitativo que permite reflexionar sobre el entorno. Ello implica una indagación sobre la realidad educativa en la que el y la estudiante se desenvuelve, pero también una reflexión de sus hallazgos a la luz de los marcos conceptuales y teóricos con los que se aproxima a esta realidad.

Esta guía se realizó por encargo de la Facultad de Educación con la finalidad de acompañar paso a paso el proceso de investigación. Para ello se dan ejemplos que buscan esclarecer y concretar el proceso. Asimismo, se proponen sugerencias y recomendaciones que faciliten el camino. Para su elaboración se ha realizado una búsqueda bibliográfica y se ha recogido la experiencia como asesora e investigadora.

El texto se ha organizado en ocho capítulos. Primero, se presentan algunos alcances generales sobre la investigación en educación. A continuación, nos enfocamos en la investigación descriptiva con enfoque cualitativo. En esta parte buscamos caracterizar este tipo de investigación, orientados siempre en el pregrado. Luego, abordamos el proceso de investigación, lo que nos permite tratar la selección del tema, el planteamiento del problema, su justificación y el diseño de los objetivos. El texto continúa planteando pautas para la elaboración del marco de la investigación y el diseño metodológico. En este último punto, se enfatiza la importancia de mantener en todo el diseño la coherencia con el enfoque cualitativo. Seguidamente, tratamos el procesamiento, la organización y el análisis de la información, y la presentación de resultados. En esta parte enfatizamos en la necesidad de no limitarnos a sintetizar nuestros hallazgos, sino a trabajarlos e interpretarlos a la luz de los conceptos e investigaciones de las que hemos dado cuenta en el marco de la investigación. Finalmente, resaltamos los criterios de calidad y éticos que la labor de investigación considera.

Queremos agradecer al decanato y a la dirección de estudios de la Facultad de Educación por la confianza al encomendar esta guía. Esperamos que sea de mucha utilidad para las y los estudiantes en el proceso de elaboración de sus tesis y trabajos de investigación.



1. INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

Como sabemos, la investigación es fundamental para producir conocimiento en un área o disciplina. Generalmente, comenzamos planteándonos una serie de preguntas respecto de ciertos hechos o aspectos de la realidad, y, luego, iniciamos un proceso sistemático de recojo y análisis de información que nos permite *producir conocimiento*. Como indica Niño: “La investigación científica propiamente es un proceso que busca la producción y comprobación del conocimiento nuevo (es decir, que nadie lo ha producido aún en su forma o contenido), en cualquiera de los campos de la ciencia, mediante la aplicación de unas etapas, pasos, técnicas e instrumentos acordes con el ‘método científico’” (2011, p. 25).

El caso de la educación no es diferente. Tal como lo plantean Díaz et al.: “[...] la investigación es una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en conocer, explicar o comprender la realidad educativa para generar conocimiento sobre ella y/o mejorar o transformar dicha realidad” (2016, p. 9). En la misma línea, Sabariego y Bisquerra señalan: “Hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (2009, p. 37).

Por su parte, Moreira (2002) explica que la investigación en educación implica producir conocimiento sobre distintos aspectos, como el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa, la formación inicial y continua del profesorado, sus creencias, entre otros temas. En síntesis, la investigación educativa implica un proceso sistemático, un problema de investigación sobre el cual se construye un conocimiento. En este proceso, se debe garantizar la calidad de la investigación.

El campo de la investigación en educación es muy amplio. Podemos diferenciar, por un lado, entre estudios que abordan una misma pregunta en diferentes escuelas, regiones o incluso países, y, por otro lado, trabajos más enfocados en un espacio determinado, como un aula, un grupo de maestros o un grupo de padres y madres de familia. En el primer caso, estamos ante una investigación con una macroperspectiva (Carr y Kemmis, 1988), enfocado en problemas de política educativa y en el sistema educativo. Un ejemplo de este tipo de investigaciones es *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, publicado por CEPAL y UNESCO en agosto de 2020, cuyo objetivo es:



[...] visibilizar la diversidad de consecuencias que estas medidas tendrán sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo, así como plantear las principales recomendaciones para sobrellevar el impacto de la mejor manera posible, proyectando oportunidades para el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia. (Cepal y Unesco, 2020, p. 2)¹

Dicho informe analiza el problema en las comunidades educativas en 33 países de América Latina y el Caribe. Son estudios de grandes dimensiones que requieren muchos recursos económicos y equipos de investigación.

En cambio, los estudios con una *microperspectiva* (Carr y Kemmis, 1988) se enfocan en una realidad acotada; por ejemplo, pueden abordar cómo la pandemia impacta en las familias de un aula, cómo una o un docente enfoca la enseñanza de un tema en particular, qué medios se emplean para la enseñanza en un grado en particular, entre otros. Este tipo de investigaciones con una microperspectiva son las que se emprenden en el pregrado y resultan fundamentales, pues una de las características de la investigación educativa es “[...] el carácter irrepetible de algunos hechos educativos, según la situación y contexto en el que se desarrollan, impide que los hallazgos de la investigación se puedan generalizar” (Díaz et al., 2016, p. 11). Como lo indica Bisquerra (2009), cuando decidimos entre realizar un estudio macro o uno micro, estamos delimitando las dimensiones de nuestro objeto de estudio.

Muchas de las investigaciones de pregrado parten de la propia experiencia y contacto con la realidad educativa. A partir de la práctica, las y los docentes nos planteamos preguntas que pueden tener diversas finalidades, tales como entender mejor a los sujetos que participan de una acción educativa, identificar tensiones que dificultan los logros propuestos, conocer cómo se usan ciertos materiales, identificar cómo se concreta algún aspecto del currículo, buscar estrategias para mejorar la práctica educativa, entre otras posibilidades. Esas preguntas nacen de nuestro interés y curiosidad por un aspecto determinado del fenómeno educativo; además, conllevan una intencionalidad, pues tenemos la finalidad de contribuir de alguna forma a entender este fenómeno educativo o a mejorarlo. La razón por la que consideramos importante investigar un tema es uno de los puntos centrales que justificará nuestra investigación.

¹ Los subrayados son nuestros



1.1. Enfoque de la investigación

Generalmente, al investigar, aparece una primera disyuntiva sobre el enfoque que emplearemos. Como indica Moreira, la investigación en educación: “ha sido dominada, a lo largo del siglo XX, por dos paradigmas clásicos: uno inspirado en la metodología de las ciencias naturales enfatizando observaciones empíricas cuantificables y adecuadas para tratamientos estadísticos, el otro derivado del área humanística con énfasis en informaciones holísticas y cualitativas y en enfoques interpretativos” (2002, p. 2).

Entonces, por un lado, tenemos el *enfoque cuantitativo* y, por otro, el *cualitativo*. Muchas veces, pensamos que la diferencia entre ambos radica exclusivamente en el tipo de información recogida o en la cantidad de personas incluida en la muestra; sin embargo, como se menciona, la diferencia se encuentra en cómo entendemos, y nos aproximamos a la realidad y a los fenómenos que queremos estudiar. Algunas veces, nuestra investigación se propone reconocer un problema que se entiende mejor a partir de su extensión y que posee ciertos rasgos comunes que queremos investigar en una población; en ese caso, el enfoque cuantitativo sería el más adecuado. En otras situaciones, nos interesa analizar lo particular de una situación y de un determinado contexto, o describir la percepción de un tema por un grupo específico de actores; entonces, necesitamos otra forma de aproximarnos: el enfoque cualitativo nos permitirá tener una mejor comprensión. Como indica Aravena et al.: “[...] lo cualitativo cobra especial relevancia en estudios de carácter heterogéneo en donde no interesa dimensionar magnitudes, sino más bien explorar naturaleza” (2006, p. 28).

1.1.1. Investigación cuantitativa

La investigación cuantitativa responde a una aproximación a la realidad educativa entendida como *objetiva* y considera que la o el investigador debe tomar distancia de esa realidad para analizarla (Berardi, 2015). Desde este enfoque, la persona que investiga considera que “[...] los datos tienen que descubrirse y analizarse objetivamente” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 44). De este modo, se describen, miden, explican y predicen fenómenos educativos en una población (Hernández et al., 2010). En otras palabras, se entiende que sus resultados permiten predecir lo que ocurre en situaciones similares.

En este tipo de investigación, se formulan hipótesis que se someten a prueba en el marco de una teoría. Para hacerlo, se recogen los datos en función de una serie de variables; la sistematización de los datos recogidos, y el empleo de cifras y de la estadística son centrales. A partir del análisis de estos datos, se deducen conclusiones. Por ello, generalmente, la investigación con un enfoque cuantitativo emplea un *método deductivo*.

La validez de estos estudios depende de qué tan generalizable sean los datos. Por ello, es muy importante determinar con claridad el tamaño de la muestra en función de la población que se investiga. Como se mencionó antes, la estadística es una herramienta fundamental tanto para determinar el tamaño de la muestra como para analizar las relaciones entre las variables y, sobre todo, para garantizar su confiabilidad. Con un enfoque cuantitativo, la posibilidad de generalizar los resultados y las conclusiones garantizan también la calidad de la investigación (Hernández et al., 2010; Niño, 2011; Berardi, 2015).

Veamos un ejemplo de una investigación con enfoque cuantitativo.

Patricia Bravo realizó un estudio en el que se proponía identificar la influencia de las estrategias didácticas empleadas por las y los docentes en los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes de las carreras de Ciencias Exactas, Educación Básica, Informática Aplicada a la Educación, Psicología Educativa, Idiomas y Mecánica Automotriz. La hipótesis era que existe incidencia de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Así, la investigación implicó a 182 estudiantes del primer semestre de las mencionadas carreras, y una o un docente por carrera. Para recoger la información, se aplicó un cuestionario con 15 preguntas a docentes y otro con 80 ítems en el que se describían los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, pragmático y teórico). A partir de ello, se obtuvo un puntaje por facultad y por estilo de aprendizaje, el cual se relaciona con las estrategias didácticas identificadas en el cuestionario a las y los docentes. Entre de los re-sultados, destaca que el 80 % de estudiantes prefiere el aprendizaje activo.

Fuente: Bravo (2014).



Como se observa, la investigación de Bravo comprendió varias facultades y un número grande de estudiantes. La investigadora tomó distancia de la realidad estudiada: recogió información a través de cuestionarios, la cual le permitió probar su hipótesis. Fue necesario que recogiera una muestra de más de cien estudiantes (la *magnitud*), y planteó un resultado que se generalizó a las y los estudiantes de las seis facultades.

1.1.2. Investigación cualitativa

Por su parte, la investigación cualitativa responde a un paradigma que entiende la realidad como una *construcción social*. Así, Moreira señala que “El interés central de esa investigación está en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida” (2002, p. 3). Se trata, entonces, de comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos; este deseo de comprensión se traduce en los objetivos de la investigación, que reflejan la intención de lograr un conocimiento integral de la situación o el fenómeno que se investiga. Como indican Koh y Owen (2000), la investigación cualitativa se enfoca en cómo ocurren las situaciones o hechos, de modo que se ocupa de las actitudes, las creencias o las formas en las que las personas dan sentido e interpretan las experiencias que atraviesan y el mundo que las rodea. En consecuencia, se enfatiza el *razonamiento inductivo*. Por ello, Vasilachis señala: “Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (2006, p. 24).

En otras palabras, el enfoque cualitativo nos permite reconocer cómo los fenómenos educativos o las problemáticas adquieren un sentido más enfocado en un ámbito, y cómo se interpreta, se experimenta o se responde en situaciones “[...] particulares, ligadas a una cultura, una institución, un grupo social, una escuela, e, incluso, una persona particular” (Aravena et al., 2006, p. 30). Por lo tanto, la investigación cualitativa se caracteriza por que sus resultados no pueden ser generalizados. No se busca llegar a conclusiones válidas para todos los casos, sino solo para esa realidad estudiada.

Los objetivos de una investigación cualitativa se enfocan en los significados, las experiencias y las situaciones que atraviesan los sujetos; por este motivo, la información recogida no suele ser cuantitativa. Sin embargo, sí se pueden usar datos numéricos que permitan distinguir diversidades (Jansen, 2012), categorizar o aproximarse a la información para luego profundizar en esta (Niño, 2011). En relación con los datos, Vasilachis señala que la *generación de datos* es flexible, pues depende del “contexto

social en el que se producen” (2006, p. 25). Por ello, el análisis de la información que se recoge debe ser detallado y no debe perder de vista el contexto para lograr una comprensión profunda de lo que se está investigando.

En el caso del enfoque cualitativo, la investigadora o el investigador reconoce su vínculo con la realidad estudiada. Además, su capacidad de acercarse a esa realidad y a los sujetos es clave para poder comprender sus perspectivas, los significados que le atribuyen y sus vivencias. Por eso, se entiende que la investigación es un proceso interactivo entre la o el investigador, y los sujetos investigados, el cual implica una reflexión permanente (Niño, 2011). La propia dinámica entre la o el investigador, y el recojo de datos hace que la investigación cualitativa tienda a emplear el método inductivo, como mencionamos antes.

A continuación, presentamos un ejemplo de una investigación cualitativa.

Almudena Cotán, Irene García-Lázaro y José Gallardo-López estudiaron —con un enfoque cualitativo— la influencia del trabajo colaborativo en entornos en línea en la adquisición de conocimientos de un grupo de estudiantes de una universidad privada en España. Para desarrollar la investigación, optaron por emplear una entrevista estructurada que les permitió recoger las ideas de las y los estudiantes, quienes cursaban Educación Infantil, Primaria y doble grado.

La investigación recogió la apreciación de las y los estudiantes acerca de cómo el trabajo colaborativo había influido en su aprendizaje en tres cursos: Didáctica de la Educación, en Educación Infantil; Didáctica de la Educación, en Educación Primaria; y Psicología del Aprendizaje, e Innovación y Proyectos Educativos. Los resultados dieron cuenta también de las maneras de organizarse para desarrollar las tareas encargadas en dichas asignaturas.

Las conclusiones mostraron que, además del aprendizaje de contenidos teóricos, el trabajo colaborativo contribuyó a desarrollar habilidades sociales que serían muy importantes para su futuro ejercicio profesional. En consecuencia, las y los estudiantes valoraron el trabajo colaborativo y destacaron la importancia de la responsabilidad personal para generar un buen clima en el grupo.



El ejemplo nos muestra que las y los investigadores recogieron información que permitió comprender lo ocurrido con el aprendizaje colaborativo en un grupo particular de estudiantes para el caso de tres asignaturas. No pretenden que estos resultados se extrapolen a otros cursos ni que predigan qué puede ocurrir en otras facultades o en otros programas de Educación en el país. Además, la información se recogió a través de entrevistas que dieron cuenta de cómo los sujetos —las y los estudiantes— vivieron la experiencia que interesaba a la investigación.

Así mismo, es necesario señalar la existencia de investigaciones que combinan ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo. A estas se les denomina *investigaciones mixtas*. Según Nassaji, la investigación mixta implica una integración de ambos enfoques; por ejemplo, una investigación experimental integrada con una investigación cualitativa (2015, p. 131). Sin embargo, emplear un cuestionario y presentar algunos gráficos no convierte el enfoque de la investigación en mixto. Hay investigaciones cualitativas que emplean alguna información numérica, pero ello no las convierte en mixtas. Generalmente, en la investigación cualitativa, estos datos se emplean para armar patrones, conceptos, identificar grupos o reconocer algunos rasgos necesarios con la finalidad de crear categorías que serán utilizadas para describir e interpretar con mayor profundidad las perspectivas de los sujetos (Nassaji, 2015).

1.2. Algunos tipos de investigación en el campo educativo

Estos dos enfoques —cualitativo y cuantitativo— se concretan en diversos tipos de investigaciones en el campo de la educación. En este acápite, repasaremos algunos ejemplos de investigaciones en este campo.

Las diferentes formas de desarrollar investigación en educación dependen de sus propósitos, de los objetivos planteados y de los métodos empleados. Las y los especialistas en metodología proponen diversas clasificaciones de tipos de investigaciones. Si bien este material trata sobre la investigación descriptiva, presentamos algunos ejemplos.

Cuando una investigadora o un investigador se aproxima por primera vez a un tema o problema de investigación, puede optar por una investigación *exploratoria* que le permite familiarizarse con temas poco conocidos y reconocer algunos conceptos clave para tratarlo. En otras situaciones, se opta por la *investigación evaluativa*, pues el objetivo es identificar los aspectos de un programa, una actividad o una organización educativa que requieren cambios o ajustes para mejorar (Escudero, 2016).



Desde el enfoque cuantitativo, se trabaja con variables que se registran y expresan estadísticamente. En este grupo, encontramos la *investigación correlacional*, en la que se propone identificar las relaciones entre variables para explicar la influencia de una sobre otra. En otros casos, las y los investigadores optan por una *investigación experimental*, que consiste en crear una situación en la que se pone a prueba qué ocurre cuando aparece una variable. Entonces, quien lleva a cabo el estudio “manipula una o más variables, para controlar el aumento o disminución de esas variables y su efecto en las conductas observadas” (Guevara et al., 2020, p. 168).

Dentro del enfoque cualitativo, algunos ejemplos de investigación son las que se abordan desde la teoría fundamentada, la etnografía o el análisis del discurso. En la *teoría fundamentada*, esta se construye a partir del análisis y contraste continuo de los datos. La *etnografía*, por su parte, implica que la investigadora o el investigador se integre al lugar donde el grupo que desea estudiar se desenvuelve. De esta manera, al formar parte de la vida cotidiana de las y los participantes de la investigación, se logra comprender profundamente las características, motivaciones, desafíos y significados para el grupo de personas. Por último, el *análisis del discurso* se enfoca en estudiar los discursos orales y escritos con la idea de que, en la comunicación, discursos e interrelaciones, se expresan las relaciones y representaciones sociales.



2. LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA CON ENFOQUE CUALITATIVO

La investigación descriptiva puede desarrollarse con un enfoque cuantitativo o cualitativo; no obstante, en este texto, nos vamos a enfocar en el enfoque cualitativo. Desde esta perspectiva, nos centramos en describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, o la actuación, el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual. Según Guevara et al., “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (2020, p. 171).

Las preguntas centrales que guían este tipo de investigaciones son las siguientes:

- a. ¿Qué ocurre?
- b. ¿Cómo acontece?
- c. ¿Cuándo sucede?
- d. ¿Dónde se produce?
- e. ¿Qué características tiene?
- f. ¿Qué funciones cumple?

Las respuestas nos llevan a proporcionar información detallada acerca del objeto de estudio en una realidad concreta y claramente delimitada. Estos datos se enfocan en las características, los comportamientos, los componentes, la estructura o el orden en que se dan determinados acontecimientos vinculados con fenómenos o hechos educativos. Este tipo de investigación no busca identificar las causas o relaciones entre sucesos. Como indica Sandelowski (2000), la o el investigador describe una experiencia, una situación desde los sujetos; no pretende interpretar y se mantiene cercano a los datos que recopila.

Como señala Niño (2008), la precisión en la descripción es fundamental; por ello, no debemos emplear términos ambiguos o polisémicos en este tipo de investigación. Además, se caracteriza por dar cuenta de características o rasgos *observables*, *verificables* o que se encuentran *expresados con claridad* en los testimonios de los sujetos de la investigación, por ejemplo, en las entrevistas (Guevara et al., 2020). Se trata de reunir toda la información posible de lo que deseamos conocer para comprender los significados desde la perspectiva de los sujetos.

En los estudios descriptivos, es muy importante detallar el contexto el en que se produce la situación, el fenómeno o el hecho. Por ejemplo, debemos señalar si estamos investigando en una escuela pública o privada, y en qué distrito se encuentra, y qué grado estamos observando. Estos detalles permiten comprender los hallazgos. Además, recordemos que, al ser una investigación con un enfoque cualitativo, los resultados no se pueden generalizar a todas las escuelas o a todas las aulas del mismo grado. Así mismo, debemos tener mucha claridad sobre quiénes son las personas de las que estamos recogiendo la información. Podemos trabajar con maestras y maestros de una especialidad, con madres de familia, con directoras o directores, o con un determinado tipo de materiales. Estas precisiones son fundamentales para que los resultados se puedan comprender, y otras y otros investigadores los puedan discutir.

A continuación, en las tablas 1 y 2, presentamos algunos ejemplos de investigaciones de diferentes tipos. En la tabla 1, pon atención en la relación entre el título de la investigación y la pregunta formulada. Considera si esta es adecuada para una investigación descriptiva cualitativa. En la tercera columna, encontrarás algunos comentarios aclaratorios. Luego, en la tabla 2, observa la relación entre el título de la investigación y el objetivo, y fíjate qué tipo de investigación se está proponiendo: ¿el objetivo expresa una investigación descriptiva cualitativa? Luego, en la tercera columna, puedes revisar la explicación.

Tabla 1

¿Cuál de los siguientes ejemplos presenta una pregunta de investigación adecuada para una investigación descriptiva cualitativa?

Título de la investigación	Pregunta de investigación	Tipo de investigación esperada
Retroalimentación de las actividades de aprendizaje sobre la gestión de riesgos (Ciencias Sociales) en un aula de primero de secundaria de una escuela privada de San Miguel	¿Cómo la docente retroalimenta a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje que abordan el tema de la gestión de riesgos en una escuela privada de San Miguel?	Dado que se pregunta cómo es la retroalimentación hecha por la docente, la investigación es descriptiva. Se espera que dé cuenta del proceso de retroalimentación con detalle.
	¿De qué manera impacta la retroalimentación de la docente en el aprendizaje sobre la gestión de riesgos del alumnado de una escuela privada en San Miguel?	Al enfocarse en el impacto, la investigación aspira a explicar la forma en la que influye la retroalimentación en el aprendizaje del tema de la gestión de riesgo. Por lo tanto, no se trata de una investigación descriptiva, sino más bien explicativa.



Tabla 2

¿Cuál de los siguientes casos expresa un objetivo coherente para una investigación descriptiva cualitativa?

Título de la investigación	Objetivo de la investigación	Tipo de investigación esperada
<i>Apoyo de las madres de familia para el aprendizaje de la lectura de un aula de primer grado en una escuela pública del distrito de San Miguel</i>	Describir cómo las madres acompañan a sus hijos e hijas en el proceso de aprendizaje de la lectura en un aula de primer grado.	Al enfocarse en dar cuenta cómo las madres realizan el acompañamiento, podemos decir que se trata de una investigación descriptiva.
	Identificar las razones por las que las madres apoyan a sus hijos e hijas en el proceso de aprendizaje de la lectura en un aula de primer grado.	Al centrarse en las <i>razones</i> por las que las madres deciden acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura, la investigación es más bien explicativa.

Algunos verbos que se suelen emplear al redactar los objetivos de una investigación descriptiva cualitativa son *identificar, determinar, reconocer, describir*, entre otros.



3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

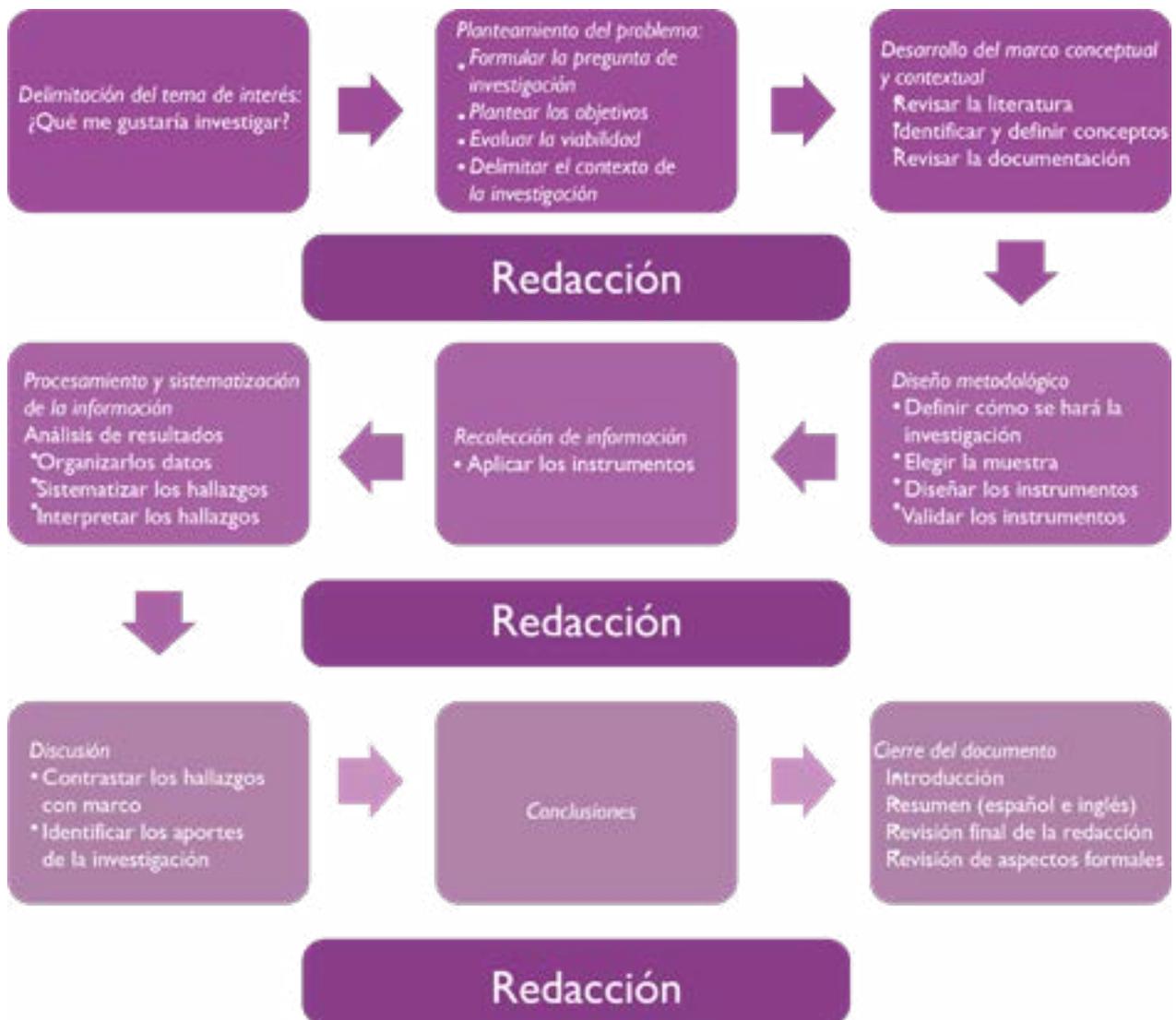
Hemos dicho que la investigación implica una actividad sistemática y planificada; por lo tanto, existe una serie de pasos que guían su desarrollo. La figura 1 sintetiza los pasos que se recomienda seguir.

La elaboración de un trabajo de investigación implica siempre un proceso *gradual*, que parte del interés por un tema y concluye con la comunicación de los resultados a través de un informe escrito. Si bien muchas veces parece un proceso lineal con una serie de pasos —tal como lo refleja la figura 1—, en el transcurso muchas veces es necesario regresar a los pasos anteriores para ajustar algunas partes. Por ejemplo, a veces, al analizar la información, identificamos una categoría que no habíamos contemplado en el diseño inicial; entonces, debemos regresar al marco de la investigación para definir o conceptualizar esa categoría emergente. También es importante revisar el trabajo de investigación en conjunto para verificar la coherencia de todos sus componentes y mejorar lo avanzado. Por lo tanto, cuando se trata de investigación cualitativa, debemos señalar que es “un proceso elástico” —en palabras de Hamui (2015, p. 51)—, en el que respondemos a los desafíos planteados por los datos recogidos de la realidad.



Figura 1

Proceso de investigación



Desarrollaremos estos pasos con más detalle a lo largo de lo que sigue del texto.



3.1. Elección del tema

Una primera decisión que debemos tomar para iniciar una investigación es escoger el tema. Es decir, qué queremos investigar. Al hacerlo, decidimos cuál es nuestro objeto de estudio. La elección del tema es el punto inicial del proceso de investigación y marca la dirección que tomará. Como explica Niño:

Como parte inicial de la planeación, es necesario dar unos importantes pasos encauzados a definir lo que será en sí la investigación. Esta definición comprende, principalmente, la selección del tema, el planteamiento del problema y la formulación de los objetivos correspondientes. Sin estos elementos no es posible iniciar el proceso, pues sería como iniciar un viaje sin saber de dónde y a dónde. Es importante tomar en cuenta que estos elementos encierran un alto grado de correlación, entre sí, y con los demás elementos que surgirán en las restantes etapas. Es decir, se condicionan unos a otros y exigen coherencia. (2011, p. 41)

Se trata de una decisión muy importante que debe considerar tanto aspectos subjetivos propios de la investigadora o el investigador como una serie de requisitos externos, como los permisos necesarios para desarrollarla o situaciones fortuitas, como una huelga magisterial en una determinada región que no nos permita ingresar en el aula para describir las experiencias de aprendizaje realizadas por una o un docente (Sabino, 1998).

En cuanto al aspecto subjetivo, el primer requisito para escoger un tema de investigación es que debe gustarnos y generarnos interés. Investigar un tema que no nos interesa o que no termina de motivarnos puede convertir el proceso de investigación en una experiencia tediosa. Un segundo aspecto es evaluar si realmente tenemos la preparación para investigar el tema. Hay temas interesantes, pero quizás no contamos con los conocimientos para abordarlos. Por lo tanto, es muy conveniente escoger un tema que nos sea familiar, es decir, sobre el cual tenemos los conocimientos necesarios para entender la bibliografía.

De igual manera, muchas veces el tema es producto de la realidad que observamos en nuestro contacto con situaciones educativas. Por ejemplo, al realizar nuestra práctica preprofesional, observamos un suceso que despierta nuestro interés, que nos genera una serie de interrogantes; entonces, decidimos abordar el tema en una investigación.



Así mismo, es importante considerar la viabilidad para desarrollar la investigación, lo que implica evaluar la existencia de obstáculos insuperables (Niño, 2011). Entre los impedimentos, podríamos mencionar la falta de acceso a las fuentes, por ejemplo. Otro aspecto importante al ponderar la factibilidad es el tiempo disponible para investigar. Es esencial considerar que las investigaciones tienen plazos y los procesos en las escuelas se desarrollan en determinados momentos del año escolar. Imaginemos que debemos entregar la investigación en diciembre y deseamos investigar cómo las maestras cierran con sus estudiantes el proceso formativo en inicial para el paso a la primaria en una escuela. Si nos proponemos observar ese proceso para describirlo con detalle, pero este ocurre en los meses de noviembre y diciembre, es claro que nuestra investigación es inviable. Entonces, tendríamos que replantear el tema y descartar nuestro interés de observar cómo se da este proceso. De igual modo, es importante reflexionar acerca de la amplitud del tema que queremos tratar: no debemos proponer temas demasiado amplios o extensos.

En el Departamento y la Facultad de Educación de la PUCP, se han establecido áreas académicas para orientar las investigaciones de estudiantes y docentes. En consecuencia, es necesario ubicar el tema específico de nuestra investigación en una de esas áreas;² estas son las siguientes:

- Desarrollo y educación infantil
- Currículo y didáctica
- Política educativa y gestión de la educación
- TIC y educación
- Formación y desarrollo profesional docente
- Educación, ciudadanía y atención a la diversidad

En resumen, al plantear un tema, debemos tener presente nuestro interés, nuestros conocimientos, el tiempo para desarrollar la investigación, la posibilidad de acceso a fuentes y la amplitud, y las áreas establecidas por la Facultad y el Departamento de Educación.

2 Para mayor detalle sobre las áreas propuestas, se puede ingresar en el siguiente enlace: <https://departamento.pucp.edu.pe/educacion/sobre-el-departamento/areas-academicas/>



3.2. Planteamiento del problema

Para convertir un tema en un problema de investigación es necesario hacer una primera búsqueda bibliográfica exploratoria. A partir de las lecturas que hagamos, podremos identificar qué aspectos del tema nos interesan más, cómo se puede enfocar la investigación, cuáles son los principales conceptos empleados para tratar el tema y qué posibilidades tenemos de investigarlo. En palabras de Aravena et al., esta información es muy importante para “Tomar decisiones respecto a la selección del fragmento de la realidad a estudiar [...]” (2006, p. 32).

Por su parte, Niño señala: “Plantear el problema implica, en primer lugar, una descripción en la cual se delimita y se señalan sus antecedentes y estado actual [...]” (2011, p. 48). Mientras *explorar los antecedentes* involucra saber qué se ha investigado acerca del tema, el *estado actual* apunta a reconocer qué instituciones, personas, situaciones o aspectos de los fenómenos educativos estarán implicados en la investigación. Como parte del planteamiento, necesitamos identificar el alcance de nuestro estudio. Nuevamente citando a Niño, es necesario reconocer la importancia de “[...] explicitar de dónde parte y hasta dónde llega, qué no hace parte del problema y qué sí” (2011, p. 48).

Una vez identificado el tema y los aspectos que nos interesan, necesitamos *delimitar* qué vamos a abordar. Para hacerlo, la búsqueda bibliográfica y documental nos permite entenderlo mejor, conocer qué se ha investigado y cuáles son los conceptos clave para abordarlo. De igual manera, al ser una investigación con un enfoque cualitativo, debemos dejar muy claro dónde haremos la investigación. Recordemos que este tipo de estudios profundiza sobre un tema en un espacio determinado; no pretende resultados generalizables. Con todas estas consideraciones, podremos plantear el problema que vamos a investigar. Como indican Díaz et al.: “El problema es el punto de partida de una investigación factible de ser estudiado en un tiempo determinado. Es considerado un hecho, fenómeno o situación sobre el cual se tiene escasa información y que requiere del investigador una respuesta a través de un proceso de investigación” (2016, p.19).

El *planteamiento del problema* implica identificar *qué queremos saber*. Ello nos lleva a acotar lo que vamos a investigar y a proponer una *pregunta de investigación*. Como indica Niño, esta pregunta debe ser clara y precisa: “La claridad y precisión depende de la redacción: que sea una oración interrogativa corta pero que cubra ni más ni menos los elementos que conforman el problema” (2011, p. 48). Al plantear la pregunta,



debemos considerar que esta “ha de servir como hilo conductor de la investigación. Para ello la pregunta inicial ha de ser clara, factible, no implicar juicios de valor y ser relevante” (Del Río, 2011, p. 12). Así mismo, “No debe referirse a situaciones ficticias o a una ejecución inalcanzable, así no es factible una investigación sobre ‘¿Si la luna tuviera ríos, sería posible habitarla?’” (Niño, 2011, p. 49).

Díaz et al. proponen que el problema de investigación se caracteriza por:

- a. Estar enunciado de manera clara, precisa y unívoca, sin ambigüedades.
- b. Estar redactado en tiempo presente.
- c. Ser preciso en cuanto al campo de estudio.
- d. Ser susceptible de contar con una respuesta a partir de la revisión de la literatura o de la verificación empírica.
- e. Ser neutral: no expresar juicios de valor.
- f. Expresar qué se desea estudiar y qué información se requiere recoger (2016, p. 19).

En la tabla 3, veamos algunos ejemplos de preguntas de investigación y evaluemos si cumplen con las características que acabamos de señalar.

Tabla 3

Ejemplos de preguntas de investigación

Pregunta	Comentarios
¿Cómo son las prácticas docentes en tercero de secundaria?	Esta pregunta es muy amplia: le falta precisión. No sabemos a qué prácticas se refiere. Es importante delimitar qué prácticas docentes le interesa a la persona que investiga, en qué tipo de escuela, cuántos docentes implica la investigación, entre otros aspectos.
¿Es buena la maestra con las niñas y niños del aula de 4 años?	En este caso, se está haciendo un juicio de valor. ¿De qué depende si la maestra será considerada <i>buena</i> o <i>mala</i> ? Una investigación descriptiva no podrá dar respuesta al tema.
¿Cómo leen en voz alta las niñas y los niños?	La pregunta es poco precisa, muy amplia. Abordar una pregunta como esta no es factible, porque no se especifica qué niñas o niños, ni su edad ni el lugar. Requiere una mayor delimitación.
¿De qué manera las familias acompañan el desarrollo del plan lector en un aula de segundo grado de primaria en una escuela pública de Ate?	En este caso, el objeto de estudio de la pregunta está bien delimitado al acompañamiento de las familias para el desarrollo del plan lector y, además, se enfoca en un espacio determinado: una escuela pública del distrito de Ate. La investigación no pretende dar explicaciones de por qué hacen determinada acción; más bien, se concentra en describir la forma en la que se produce el acompañamiento. Por lo tanto, estamos ante una pregunta para una investigación descriptiva.



Al plantear el problema, es necesario que evaluemos si nuestra pregunta de investigación cumple con los siguientes requisitos, expresados a continuación como preguntas:

- a. ¿Señala de manera clara nuestro *objeto de estudio*?
- b. ¿Expresa claramente *lo que queremos investigar*?
- c. ¿Precisa *el ámbito* en el que se llevará a cabo la investigación?
- d. ¿Emplea *conceptos claros y sustentos académicos*?
- e. ¿Corresponde a una *investigación descriptiva*?

3.3. Justificación de la investigación

El planteamiento del problema implica también reconocer por qué es relevante investigarlo. Estas razones constituyen la *justificación de la investigación*. Mendizábal explica que debemos pensar en los propósitos que buscamos al hacerla, es decir, “[...] al ‘por qué’ o al ‘para qué’ se lo realiza. [...] a la posibilidad de contribuir a la expansión de la teoría [...], al enriquecimiento conceptual [...] a la posibilidad de dar respuestas a problemas que se desea resolver, en diferentes escalas —un grupo social, un aula, un taller, un barrio, una institución— [...] es posible, a su vez, que los motivos solo sean personales” (2006, p. 74). Podemos identificar tanto razones académicas como motivaciones personales que despiertan nuestro interés para abordarlo. Al plantear la justificación debemos dar cuenta de la importancia del problema de investigación en ambos sentidos.

Al explicar las razones académicas por las que es relevante investigar el tema, podemos considerar aspectos como su aporte a comprender el problema en un contexto distinto o en una región determinada; sus implicancias prácticas; o su proyección para mejorar algún proceso educativo.

Veamos algunos ejemplos de razones por las que un problema de investigación podría ser importante:

- a. Hacen falta estudios sobre el tema en nuestra realidad; por ejemplo, se ha investigado sobre el tema en otros países, pero no en el nuestro.



- b. Se necesita abordar el tema en una etapa del proceso educativo, pero no en otra; por ejemplo, se ha investigado el uso de las líneas de tiempo en primaria, pero no en secundaria.
- c. Se carece de investigaciones recientes que recojan una situación nueva que se está enfrentando; por ejemplo, si se ha producido un cambio curricular o se ha dado la adaptación a la virtualidad.
- d. Se requiere identificar cómo se emplea una herramienta en alguna etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, cómo se emplea el WhatsApp para la retroalimentación.

Como se mencionó antes, también existen motivaciones personales que vuelven un tema atractivo. En muchos casos, el interés nace por el contacto de la investigadora o investigador con el problema. Tal como indican Aravena et al.: “El investigador desea conocer lo que tiene frente a él. Para eso, toma como punto de partida las observaciones que se han hecho y se hacen acerca del acontecimiento que está inmerso en un contexto particular. Su meta es llegar a reunir y ordenar sus observaciones para construir una interpretación comprensible del fenómeno” (2006, p. 38). En ese sentido, al desarrollar la práctica preprofesional, tomamos contacto directo con una serie de fenómenos y situaciones educativas que nos interpelan. Estas preguntas son también importantes para elaborar la justificación.

En síntesis, la justificación expresa por qué es importante investigar ese problema en un determinado contexto y nuestro interés.

3.4. Diseño de los objetivos

Al plantear los *objetivos* de la investigación, establecemos qué deseamos alcanzar con el estudio que emprendemos. Deben permitir dar respuesta a la pregunta de investigación. En ese sentido, los objetivos guiarán el proceso de investigación; por ello, deben ser claros, precisos y alcanzables. Como indica Niño: “[...] los objetivos se constituyen en punto de referencia [...] pues son como una guía o faro orientador, que le recuerdan al investigador qué es lo que busca, cuál es la meta. Además, aseguran la continuidad y coherencia del trabajo que se realiza, para evitar desviaciones y pérdida de tiempo” (2011, p. 49). Así, verificar la coherencia entre los objetivos y el problema de investigación es indispensable para desarrollar el estudio con éxito.



Algunas investigaciones distinguen entre *objetivo general* y *objetivos específicos*. Cuando se realiza esta diferenciación, se entiende que el *objetivo general* es más amplio que los *específicos* y aquel los abarca. Además, debe responder directamente a la pregunta de investigación; en cambio, los objetivos específicos permiten dividir el abordaje de la pregunta de investigación y determinar los aspectos, cuestiones, pasos o partes necesarias para alcanzar el objetivo general. Como indica Del Río: “la ‘suma’ de los objetivos específicos no debe ser nunca superior al objetivo general, ni a la pregunta inicial o el planteamiento del problema” (2011, p. 13).

Al formular los objetivos debemos empezar siempre con verbos en infinitivo “[...] que expresen directamente la acción intelectual o procedimiento concreto que el investigador tendrá que llevar a cabo” (Díaz et al., 2016, p. 26). Entre los verbos que se suelen emplear, encontramos: *describir, identificar, determinar, reconocer, interpretar, evaluar, analizar, establecer*, entre otros. Es necesario señalar que no constituyen objetivos de la investigación las tareas que debemos realizar, como *revisar* documentos, *consultar* la bibliografía, *elaborar* una tabla, *aplicar* un instrumento (Niño, 2011; Díaz et al., 2016).

A continuación, en la tabla 4, presentamos algunos ejemplos que muestran la relación entre el problema de investigación y los objetivos.



Tabla 4

Relación entre el problema de investigación y los objetivos

Título de la tesis	Tipo de investigación	Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos
<p>La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial. Nathaly Verano (2021) Tesis para obtener el grado de licenciada en Educación Primaria</p>	<p>Enfoque cualitativo descriptivo</p>	<p>¿Cómo realiza la retroalimentación del aprendizaje una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial?</p>	<p>Describir el proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los momentos en los cuales una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima realiza acciones de retroalimentación del aprendizaje en el marco de una educación no presencial. 2. Reconocer los medios que utiliza una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima al brindar retroalimentación en el marco de una educación no presencial. 3. Determinar los tipos de retroalimentación que brinda una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.
<p>Rol docente en el apoyo pedagógico a los padres de familia de estudiantes de tercer grado de primaria durante la educación no presencial en un colegio público de Lima Metropolitana. Marinoly Mendoza Enciso (2021) Tesis para obtener el grado de licenciada en Educación Primaria</p>	<p>Enfoque cualitativo descriptivo</p>	<p>¿Cuál es el rol docente en el apoyo pedagógico a los padres de estudiantes de tercer grado de primaria durante la educación no presencial en un colegio público de Lima Metropolitana?</p>	<p>Analizar el rol docente en el apoyo pedagógico a los padres de estudiantes de tercer grado de primaria durante la educación no presencial en un colegio público de Lima Metropolitana.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir la participación de los padres en el apoyo académico a estudiantes de tercer grado de primaria en durante la educación no presencial en un colegio público de Lima Metropolitana. 2. Describir el rol del docente en el apoyo pedagógico a los padres de estudiantes de tercer grado de primaria durante la educación no presencial en un colegio público de Lima Metropolitana.

Notas: Tabla elaborada sobre la base de Verano (2021) y Mendoza (2021).



4. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de toda investigación requiere una cuidadosa revisión bibliográfica que proporcione soporte a la investigación. Necesitamos identificar las *teorías*, los *conceptos*, las *definiciones* y las *propuestas* que otras y otros especialistas han planteado. Para familiarizarnos con el problema de la investigación, necesitamos revisar las publicaciones sobre el tema específico. Como indica Del Río: “La elaboración del marco teórico y conceptual debe iniciarse siempre con una revisión documental. Se trata de la identificación, extracción y recopilación de la información existente sobre el tema. Dicha información suele extraerse de la literatura y documentación” (2011, pp. 15-16).

El *marco conceptual* recoge las principales *definiciones de los conceptos y sus relaciones*; además, *nos familiariza con las investigaciones previas* realizadas sobre el problema de estudio. Esta revisión requiere de una sistematización la información que vamos identificando. Para ello, se recomienda emplear una *matriz* para sintetizar y registrar ordenadamente nuestras lecturas y las ideas más importantes. Esta herramienta debe consignar las y los autores, los títulos de las publicaciones revisadas, los datos editoriales y registrar las ideas que nos parecen pertinentes consignando la página o las páginas en las que aparecen. Es posible hacer este registro de manera literal —es decir, tal como lo ha dicho la autora o el autor— o mediante un resumen; en este segundo caso, es muy importante no alterar el sentido original del texto.

Respecto de la selección de la información, Niño se pregunta:

¿De entre tanta información, con qué criterio selecciona y organiza su materia el investigador? El criterio está dado de antemano por el tema, el problema y el objetivo, pues son estos los que le indican el camino por donde andar y el punto de mira a donde pretende llegar. Son el indicativo que permite saber qué es lo que necesita averiguar, saber y extraer para organizar su marco. Lo recomendable es ni dejar vacíos o falencias teóricas ni salirse del tema y tampoco extenderse en lo que no es pertinente. (2011, p. 52)

El marco de la investigación no se limita a resumir una serie de autoras y autores, y a presentar estas síntesis una tras otra. Quienes investigamos, les damos un sentido a las ideas que recogemos en función del problema y objetivos. Al hacerlo, revisamos diversos conceptos, damos cuenta de estos, y optamos por uno o sintetizamos



elementos para ajustar los conceptos; es decir, les vamos dando sentido de acuerdo con nuestro estudio. Por lo tanto, tenemos una voz que debe expresarse en el marco y necesitamos sustentar por qué una conceptualización nos parece más adecuada o por qué razones hemos integrado elementos de diversas propuestas. Estos conceptos son fundamentales porque dan sentido a los planteamientos de nuestra investigación y a nuestros hallazgos.

Veamos un ejemplo. Imagine que está investigando sobre la práctica reflexiva, y ha identificado varias y varios autores que abordan el tema; entonces, decide exponer las ideas de la manera expresada en el ejemplo:

Ejemplo 1

Perrenoud define la práctica reflexiva como “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis” (2006, p. 110). Por su parte, Baillauquès (2005) considera que la reflexión sobre las propias prácticas es importante y debe llevar a cuestionamientos sobre el quehacer docente. Villar propone que ser una o un docente reflexivo significa “utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos. Incluye, además, la realización de actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas” (1999, p. 22).

Si observamos con detenimiento, podremos notar que quien escribe ha unido las ideas de Perrenoud, Baillauquès y Villar una tras otra, sin analizarlas ni sustentar una opinión. Sin embargo, la redacción del marco de la investigación requiere que la tesista o el tesista analice la información y los conceptos que ha recopilado. Compare el ejemplo 1 con el siguiente.



Ejemplo 2

Por otra parte, la práctica reflexiva necesita de métodos que la hagan posible y la potencien. Uno de ellos —según Perrenoud (2007)— puede ser la escritura. Esta idea permitió iniciar una segunda búsqueda en torno a las relaciones de la escritura en la formación del profesor. Esta indagación nos ayudó a descubrir que la escritura puede ser empleada por las y los docentes en las aulas como un medio de sistematización de su experiencia. En esta idea, se referencian las narrativas autobiográficas y las narrativas docentes (Jackson, 1998), los diarios: el diario de campo, el diario del profesor (Porlán y Martín, 1991; Muñoz, 2007), los diarios de clase (Zabalza, 2004), el diario académico (Vain, 2003), el portafolio electrónico de desempeño (Peña et al., 2005; Díaz, 2005), y el diario pedagógico (Monsalve y Perez, 2012) en los que se conjugan diversas posturas y metodologías para abordar la experiencia docente. Como se observa, el denominador común a todos estos instrumentos es la escritura (Jiménez et al., 2017, p. 591).

En el ejemplo 2, se parte de la propuesta de Perrenoud sobre la importancia de la escritura para la práctica reflexiva. A continuación, se da cuenta de distintas formas de aplicarla para esta práctica; finalmente, las o los autores del artículo establecen una afirmación que cierra la idea. En las partes subrayadas, se puede identificar las voces de las o los autores.

Fuente: Facultad de Educación de la PUCP (2021, pp. 12-13).

El marco de la investigación también comprende el *marco contextual*, que consiste en una revisión de los documentos —currículo, normas, leyes, disposiciones, etcétera— que sostienen el problema de investigación, así como en la caracterización de la realidad, que da sentido a la pregunta y a nuestros hallazgos. El marco contextual es especialmente importante en la investigación descriptiva con enfoque cualitativo, porque da cuenta de las condiciones y los aspectos sociales, legales, políticos, económicos, geográficos y culturales en los que se enmarca nuestro objeto de estudio. Ello nos permite comprender sus particularidades y les permite a nuestros lectores entender nuestros hallazgos. El contexto permite distinguir las especificidades del problema.



Algunas preguntas clave que debemos plantearnos al redactar el marco de nuestra investigación son las siguientes:

- a. ¿Qué se ha dicho sobre el problema que quiero investigar? ¿Quiénes lo han señalado?
- b. ¿Cuáles son las autoras y los autores más representativos?
- c. ¿Hay puntos discrepantes entre investigadoras o investigadores? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- d. ¿Qué opino yo respecto de los debates entre autoras o autores?
- e. ¿Cuáles son los conceptos clave para investigar el tema?
- f. ¿Qué definición o definiciones de esos conceptos importantes me parecen las más adecuadas para abordar mi investigación? ¿Por qué?
- g. ¿Qué rasgos del contexto que investigo son importantes para entender la realidad que estoy describiendo?
- h. ¿Qué documentos, normas, lineamientos o informes dan cuenta de aspectos vinculados al problema de investigación?

También es importante organizar los *antecedentes de la investigación* o el *marco de referencia*. Al identificar los antecedentes, podemos apreciar las contribuciones de otras y otros investigadores, los principales debates y los vacíos existentes. Así, reconocemos también los aportes y la relevancia de nuestro estudio, lo cual será muy útil al preparar la introducción, sección del trabajo en el que debemos justificar por qué nuestra investigación es importante.



5. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico nos ayuda a planificar *el camino que vamos a seguir* para realizar la investigación. Como indica Niño, se trata de las “[...] estrategias, procedimientos y pasos que se dan para recolectar los datos y abordar su análisis [...] encierra el conjunto de procedimientos racionales y sistemáticos, encaminados a hallar la solución de un problema y, finalmente, verificar o demostrar la verdad de un conocimiento” (2011, p. 54). De esta manera, dos preguntas centrales para explicar el diseño son ¿cómo vamos a investigar el problema? y ¿qué pasos vamos a seguir para hacerlo? Este proceso implica tomar una serie de decisiones acerca de los siguientes elementos:

- a. ¿Cuál será la población que estudiaré?, ¿cuáles serán los criterios de inclusión y exclusión de la muestra?
- b. ¿Cómo voy a recoger los datos?
- c. ¿Cuáles serán las categorías que emplearé para recopilar los datos?
- d. ¿Cómo voy a analizar la información obtenida?
- e. ¿Cuáles serán las consideraciones éticas que guiarán todo el proceso de investigación?

Todas estas decisiones deben alinearse de manera coherente con la pregunta de investigación y con los objetivos.

5.1. Los aportes del enfoque cualitativo para la investigación

Un primer aspecto que debemos explicar con claridad en el diseño metodológico son las razones por las que el enfoque cualitativo nos permitirá abordar el problema y cumplir con los objetivos propuestos. Nos puede guiar la pregunta ¿por qué he optado por un enfoque cualitativo? Es importante que reflexionemos sobre sus ventajas para entender el problema de investigación. Al elaborar nuestra argumentación, podemos considerar también las investigaciones revisadas para evidenciar cómo el enfoque cualitativo ha contribuido a obtener los resultados. No obstante, puede ser que encontremos también investigaciones con un enfoque cuantitativo; ante ello, podemos explicar las ventajas de una investigación más bien descriptiva con una aproximación cualitativa a la realidad, las experiencias de otras y otros investigadores, y sus resultados.



Es importante recordar que “El interés central de esa investigación [cualitativa] está en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida” (Moreira, 2002, p. 3). Efectivamente, nos centraremos en cómo los sujetos dan sentido a determinados fenómenos o situaciones educativas. Necesitamos tener claro y presente que los significados varían de acuerdo con el contexto en el que investigamos. Por lo tanto, dos estudiantes pueden describir un mismo fenómeno en dos contextos distintos y obtener hallazgos diferentes. Dos preguntas clave que nos ayudarán a sustentar nuestro diseño metodológico son las siguientes:

- a. ¿Cómo me ayuda a cumplir mis objetivos?
- b. ¿Hay investigaciones anteriores similares?

5.2. Las fuentes de información y la muestra

Un aspecto central en el diseño de la investigación es explicar de quién o quiénes vamos a recoger la información, es decir, cuáles serán nuestras fuentes. Dependiendo del tema, las o los informantes podrían ser los padres, las madres, las maestras o maestros, las niñas, niños, o las o los adolescentes. Así mismo, podemos recurrir a documentos, tales como los de la institución (si se tratara de un proyecto educativo institucional), el currículo nacional, las programaciones docentes o videos, entre otros.

En una investigación cualitativa, una muestra es un grupo de personas o de hechos que se selecciona a partir de unos criterios de inclusión y exclusión. Como investigadoras e investigadores, sabemos que esta muestra no es representativa de la realidad. Como indica Sandelowski (2000), se puede escoger abordar el tema en un grupo típico o, por el contrario, en uno que representa una situación poco usual. De cualquier modo, no se trata de una muestra probabilística que permita generalizar los datos. Además, es frecuente que esté formada por personas que libremente acceden a participar de la investigación. En este caso, se trata de una *muestra voluntaria*.

Es importante que la selección de la muestra sea coherente con la pregunta de investigación y los objetivos planteados. A continuación, proponemos un ejemplo de cómo se selecciona una muestra en la investigación cualitativa.



Me interesa investigar cómo entienden las y los docentes la capacidad “Comprende el tiempo histórico”, establecida en el Currículo Nacional 2016 para el aprendizaje de la Historia. Entonces, dado que mi investigación se centra en las maestras y los maestros de Ciencias Sociales, un criterio de inclusión sería que hayan tenido a su cargo la enseñanza de Ciencias Sociales en los últimos dos años. Igualmente, solo me estoy enfocando en comprender la capacidad en aulas de segundo de secundaria; por lo tanto, otro criterio de inclusión sería que hayan enseñado segundo de secundaria en dicho período de tiempo. Imaginemos que, además, el colegio es una institución internacional que tiene el área dividida en un programa internacional y otro nacional. Como investigadora, observo que el programa internacional tiene una capacidad similar, pero, como no quiero que la perspectiva del programa internacional influya en mi investigación —centrada en el Currículo Nacional 2016—, excluyo a todas y todos aquellos docentes que enseñan en el programa internacional. Este último requisito sería un criterio de exclusión.

Al dar cuenta de los criterios de inclusión y de exclusión, es necesario explicar por qué los consideramos. También es preciso sustentar por qué empleamos esas fuentes y esa muestra. Al hacerlo, nuevamente, debemos evidenciar la coherencia con la pregunta de investigación y los objetivos.

5.3. Las técnicas e instrumentos

Un aspecto central del diseño metodológico es cómo vamos a recopilar la información o los datos requeridos. En ese sentido, debemos evaluar cuál es la técnica más conveniente para recoger la información necesaria y con qué instrumento lo haremos. Entonces, las *técnicas* son los *procedimientos* o *métodos* que usaremos para recoger la información de nuestras fuentes o nuestra muestra. La técnica que seleccionemos “tiene directa relación con el problema, los objetivos y el paradigma que sustenta toda la investigación” (Abero, 2015, p. 147). A veces, la información que requerimos debe ser recogida con más de una técnica. En la investigación cualitativa, las técnicas más frecuentemente empleadas son la *entrevista*, la *observación*, el *grupo focal*, la *encuesta* y el *análisis documental* (Abero, 2015; Vasilachis, 2006; Díaz et al., 2016).

Por otro lado, la herramienta a la que recurrimos para acceder y recoger la información es el *instrumento*. En palabras de Niño, los instrumentos “son los elementos o



materiales que permiten la ejecución o aplicación de las técnicas, como sería el cuestionario en la técnica de la encuesta” (2011, p. 29).

Figura 2

Técnicas e instrumentos más utilizados en la investigación cualitativa



Nota: Moreira (2002), Sandín (2003), Vasilachis (2006), y Díaz et al. (2016).

5.3.1. La observación

La observación es un proceso por el cual registramos cuidadosamente información sobre la actuación, comportamientos, actitudes o conductas de los sujetos. Al pensar en esta técnica, es necesario considerar que:

La observación se distingue del acto de mirar, porque conlleva una intención, un objetivo. Requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir. Se observa para obtener datos que serán comparados, interpretados y analiza dos: describir comunidades, contextos, comprender procesos, interrelaciones entre personas, eventos que se suceden en el tiempo, patrones sociales y culturales. (Abero, 2015, p. 152)

Entonces, recogemos cierta información en un contexto y con una finalidad. Para ello, empleamos diversos instrumentos, como los siguientes:

- a. Una *guía de observación*, en la que indicamos con detalle los aspectos en los que pondremos mayor atención.



- b. Un *diario de campo*, en el que anotamos con detalle las situaciones observadas día por día, y que complementamos luego, al revisarlo, con aquello que no pudimos anotar durante la observación, intentando recrear lo ocurrido.
- c. Una *ficha de registro*, en la cual describimos cuidadosamente lo que va ocurriendo mientras observamos.

La observación puede darse de dos formas: es *estructurada* cuando la o el investigador opta por adoptar una postura externa al grupo y evita interactuar; es *observación participante* cuando se integra en el grupo, interactúa y observa “desde adentro” (Abero, 2015; Guevara et al., 2020).

5.3.2. La entrevista

Este instrumento nos permite preguntar a las personas sobre los aspectos que nos interesan para la investigación: “Se trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante. Permite recoger la subjetividad” (Abero, 2015, p. 149).

En cuanto a su clasificación, podemos identificar tres tipos de entrevistas:

- a. *Estructurada*. Para este tipo, la investigadora o el investigador emplea un cuestionario que repite idéntico en todas las entrevistas.
- b. *Semiestructurada*. Es más flexible, por lo que permite a la o el investigador repreguntar para aclarar las ideas; para realizarla, emplea una guía con una relación de preguntas.
- c. *Abierta o profundidad*. En este tipo de entrevista, la o el investigador plantea un tema y la entrevista discurre más bien como una conversación. (Hamui, 2016)

Las entrevistas requieren por parte de la persona que lleva a cabo la investigación una preparación, pues las preguntas deben ser diseñadas cuidadosamente para, por un lado, recoger la información necesaria y, por otro, para no inducir a la persona entrevistada hacia determinadas respuestas y para no ponerla en una situación incómoda. Además, siempre debe haber un grupo de preguntas iniciales que proporcionen datos sobre nuestra o nuestro entrevistado, y nos permitan establecer una conexión. Es importante realizar una validación o piloto de nuestras preguntas para tener la garantía de que son claras, tienen un solo sentido y son suficientes para recoger la información que necesitamos.



En cuanto a su puesta en práctica, toda entrevista debe grabarse y, posteriormente, transcribirse. También es aconsejable tomar notas, porque —como indica Abero— “[...] hay lenguajes no hablados, como gestos o posturas, que pueden colaborar con la comprensión [de lo que la persona quiere comunicar]” (2015, p. 148).

5.3.3. El grupo focal

Un *grupo focal* es un conjunto de personas que discute sobre aspectos de un tema delimitado. En palabras de Hamui, los grupos focales “[...] son entrevistas colectivas para explorar una temática concreta, o los grupos de discusión que son más pequeños y menos estrictos en la moderación del intercambio verbal que en ellos sucede” (2016, p. 52). Se trata de “[...] una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo” (Latorre, 2003, p. 75 citado en Abero, 2015, p. 151).

El grupo focal suele reunir de 6 a 10 personas y contar con una moderadora o un moderador, figura clave para estimular y manejar la conversación de forma que todas y todos los participantes puedan expresar sus opiniones. Para desarrollar un grupo focal, se prepara una guía en la que se plantean los temas que se espera se aborden en la conversación. Al igual que en el caso de las entrevistas, el grupo focal se debe grabar y luego transcribir. Además, la guía de preguntas o temas para tocar en el grupo focal debe ser validada por expertos o sometida a un piloto para tener la seguridad de que nos permitirá recoger la información planificada.

5.3.4. La encuesta

La *encuesta* se emplea para recopilar las percepciones, opiniones o representaciones de los sujetos. Para ello, este cuestionario está compuesto por preguntas —abiertas o cerradas— formuladas con mucho cuidado y precisión; es imprescindible que estas sean claras y relevantes para poder recoger la información necesaria (Guevara et al., 2020). En este aspecto, también resulta muy importante considerar el número de preguntas incluidas en el cuestionario, pues, si son demasiadas, los sujetos pueden agotarse y dejar de contestarlo, o hacerlo sin dedicarle el tiempo y la atención requerida.

Las preguntas de la encuesta también deben ser validadas ya sea por personas expertas o a través de un piloto. De este modo, podremos reconocer si los ítems son claros, unívocos y suficientes para obtener la información necesaria para cumplir con el objetivo de la investigación.



5.4. Categorías para recoger la información

La información que se recopila no responde al azar o a lo que por casualidad encontramos en las fuentes: es necesario tener claridad sobre la información que debemos recoger para cumplir con el objetivo planteado en la investigación. A estas unidades de análisis se les denomina *categorías*. Como señalan Rico de Alonso et al., las categorías

Responden a la necesidad de crear unos parámetros conceptuales que faciliten el proceso de recoger, analizar e interpretar la información [...] las principales categorías que definen el objeto propio de estudio están contenidas en el problema. Alimentan de manera directa lo que constituirán los principales ejes teóricos del marco teórico, y orientan y estructuran tanto el diseño de instrumentos como el análisis e interpretación de la información. (2005, p. 23)

Las categorías principales suelen aparecer en la pregunta de investigación, muchas veces expresadas como dimensiones o elementos de esta. Pero conforme se avanza en el proceso de investigación, las categorías se ajustan. De esta manera, cuando preparamos el marco del estudio, empiezan a adquirir un carácter conceptual más complejo, pues se recogen los aspectos teóricos. Rico et al. definen las *categorías* como “[...] una abstracción de las características y atributos de los fenómenos, que contribuye a organizar la visión de la realidad” (2005, p. 23). Estas se dividen en subcategorías, que facilitan abordar el problema al dividirlo en partes más concretas.

Como puede deducirse, las categorías son fundamentales para recoger la información, por lo que se emplean en el diseño de los instrumentos. De igual manera, son esenciales para analizar e interpretar los datos recopilados. Ahora bien, en el proceso de investigación, suelen aparecer nuevas categorías que no se previeron en el diseño de la metodología y de los instrumentos, las llamadas *categorías emergentes*. El surgimiento de estas categorías necesarias nos lleva muchas veces a revisar y enriquecer el marco de la investigación para abordar el problema.

A continuación, tenemos un ejemplo de cómo se van identificando las categorías en una investigación.

Una tesis se propone abordar “[...] la educación en valores morales en el nivel primario a partir de la emisión del programa Aprendo en Casa en el 2020, debido a la emergencia sanitaria” (Huamán, 2021, p. 1). De esta manera, sus objetivos son dos:

- a. Identificar los valores morales propuestos en las actividades de Aprendo en Casa para el 4.º grado de primaria vinculados a los enfoques transversales del Currículo Nacional.
- b. Describir el nivel de dominio que alcanzan los valores morales identificados en las actividades del programa Aprendo en Casa para el 4.º grado, según la taxonomía de Bloom para el dominio afectivo.

Para realizar la investigación, se plantean tres categorías: los valores morales, los enfoques transversales del Ministerio de Educación del Perú (Minedu) y el nivel de dominio afectivo según la taxonomía de Bloom. Cada una de estas categorías, a su vez, se divide en subcategorías.

Categoría	Subcategoría
Valores morales	Justicia Libertad Igualdad Honestidad Solidaridad
Enfoques transversales	Enfoque de derechos Inclusivo o de atención a la diversidad intercultural Igualdad de género Ambiental Orientación al bien común Búsqueda de la excelencia
Nivel afectivo según la taxonomía de Bloom	Recepción Respuesta Valoración Organización Categorización

Cada categoría se define claramente y, para ello, se emplean las ideas de las y los autores que explican estos conceptos.

Basado en el texto de Huamán (2021).



6. PROCESAMIENTO, ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para procesar, organizar y analizar la información recopilada, empleamos las categorías y subcategorías. Como indican Guevara et al.: “No basta con presentar las características del fenómeno que se obtuvieron a través de los métodos de recolección de datos. También es necesario que estas sean organizadas y analizadas a la luz de un marco teórico apropiado, el cual servirá de sustento a la investigación [...]. Se pueden establecer relaciones entre los datos obtenidos” (2020, p. 166).

Entonces, para analizar la información, necesitamos ordenarla: las categorías y subcategorías constituyen una guía para esta tarea. Además, el ordenamiento de la información requiere de un sistema de codificación que nos permita identificar fácilmente la fuente, al sujeto que nos la ha proporcionado y la técnica que empleamos para recogerla. Para ello, utilizamos una codificación. *Codificar* es, en algún sentido, poner etiquetas a los datos para ordenarlos e identificar con precisión su origen.

Imaginemos que estamos haciendo una investigación en la que damos cuenta de cómo valoran las tareas un grupo de docentes de secundaria de cinco escuelas públicas en Lima. En este caso, participaron cuatro docentes. Entonces, a cada docente le asignamos un número, tal como la tabla 5 nos muestra.

Tabla 5

Ejemplo de codificación de la información recogida

Docente = P	Distrito en el que labora	
P1	San Miguel	Juan
P2	Breña	Edna
P3	Breña	Luis
P4	San Miguel	Rosa
P5	Barranco	Elmer

Luego, hemos entrevistado a cada docente dos veces. Entonces, codificamos la primera entrevista como *E1* y la segunda, como *E2*. La información que recogemos debe siempre sistematizarse en una matriz que nos facilite identificar los temas centrales, nuestras categorías iniciales y nuestras categorías emergentes. Ello nos ayudará a identificar con más facilidad la información para analizarla.

La tabla 6 presenta un primer ejemplo en el que se transcribe la entrevista 1, mientras que la tabla 7 muestra la información organizada a partir de las categorías.

Tabla 6

Transcripción de entrevista

Profesor	Entrevista 1	
	Datos	Contenido
P3	<p>Fecha: 12 de marzo de 2021</p> <p>Lugar: Breña</p> <p>Medio: Entrevista vía Zoom</p> <p>Duración: 15 minutos</p>	<p>Pregunta: ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como docente en esta escuela?</p> <p>Respuesta: 3 años ya. Antes trabajé en otras escuelas. Como maestro tengo 20 años de experiencia, pero no siempre he estado en Breña. Me he movido por distintos lugares del país.</p> <p>Pregunta: ¿En la presencialidad usted dejaba tareas a sus estudiantes?</p> <p>Respuesta: Sí, claro. Como todos, yo dejaba sus tareas y las revisaba. Me paseaba por el salón poniendo un visto a cada chico. Al que no hacía lo apuntaba en mi lista para avisar a los padres.</p> <p>Pregunta: ¿Se llevaba las tareas a casa para darles retroalimentación?</p> <p>Respuesta: Rara vez. Ya en el examen me daba cuenta si la nota correspondía al cumplimiento de las tareas. Además, antes podía poner nota por cumplimiento de tareas; ahora no se puede.</p> <p>Pregunta: ¿Y ahora en la virtualidad?</p> <p>Respuesta: Una vez por semana, señorita. A mí no me parece que se deban dejar tareas ahora. La verdad los chicos no las cumplen. Más es el tiempo que tengo que gastar en regañarlos y en revisar para que al final me dé cuenta que no hacen las tareas. Pero si me obligan las voy a dejar. Es que a veces los padres de familia presionan mucho para que uno deje tareas. Creen "si los chicos no hacen tarea, no aprenden".</p>

En este primer ejemplo, se ha transcrito la entrevista tal cual, pero no se ha organizado la información recogida. Observemos, además, que la transcripción incluye información como lugar, fecha, medio y duración de la entrevista. Cuando transcribimos una entrevista, debemos ser muy precisos con el registro de la información, porque sobre estos detalles deberemos dar cuenta al explicar el proceso de recopilación de datos en el diseño metodológico.



Mientras la tabla 6 presenta la entrevista 1 transcrita sin analizar, en la tabla 7 se organizan los datos recogidos a partir de categorías. Es decir, hemos leído varias veces la entrevista para entender qué nos está diciendo cada docente. Esa información la vamos a dividir en pequeñas unidades y la organizamos en una matriz. Dichas unidades se pueden vincular con las categorías y subcategorías que inicialmente propusimos, pero también puede ser necesario considerar categorías emergentes que emanan del análisis de los datos, tipo de categoría que ya presentamos.

Tabla 7

Ejemplo de matriz de entrevista a docentes

Subcategorías	P3	P5
Tiempo de trabajo en la escuela	3 años	10 años
Revisión de tareas en la presencialidad	“... yo dejaba sus tareas y las revisaba. Me paseaba por el salón poniendo un visto a cada chico. Al que no hacía lo apuntaba en mi lista para avisar a los padres. ...podía poner nota por cumplimiento de tareas...”. (Transcripción, P3, p. 1)	“Siempre hay que dejar tareas para que los chicos aprendan; si no se deja, se olvidan”. (Transcripción, P5, p. 1)
Revisión de tareas en la virtualidad	“Una vez por semana [...] a mí no me parece que se deban dejar tareas ahora. La verdad los chicos no las cumplen. Más es el tiempo que tengo que gastar en regañarlos y en revisar para que al final me de cuenta que no hacen las tareas. Pero si me obligan las voy a dejar. ...ahora no se puede [poner notas por tarea]”. (Transcripción, P3, p. 2)	“Igual hay que revisar, pero es más trabajo. Además, hay que dar retroalimentación. Yo veo cada 15 días cómo van”. (Transcripción, P5, p. 2)
Categoría emergente	P3	P5
Rol de los padres y madres de familia	“Es que a veces los padres de familia presionan mucho para que uno deje tareas. Creen ‘si los chicos no hacen tarea, no aprenden’”. (Transcripción, P3, p. 2)	“Las madres siempre me preguntan por la tarea. Para ellas es importante que dejemos tarea y les gusta estar informadas si sus hijos hacen o no la tarea”. (Transcripción, P5, p. 2)

En la tabla 7, podemos observar que la información recogida en las entrevistas se ha organizado a partir de cuatro subcategorías: *tiempo de trabajo en la escuela*, *revisión de tareas en la presencialidad* y *revisión de tareas en la virtualidad*. Además, se ha

agregado una categoría no contemplada inicialmente: *rol de los padres y madres de familia*. En este caso, el diseño inicial de la investigación no había considerado que los padres y madres podrían influir en las explicaciones de los docentes acerca de las tareas; sin embargo, dado que en las entrevistas empezó a surgir como un aspecto importante en la decisión del docente de asignar tareas y revisarlas, se optó por incorporar esta *categoría emergente*.

Es necesario hacer evidente que no se está copiando todo lo que ha respondido el maestro identificado como *P3* a cada pregunta, sino que se extrae la parte de la información pertinente para la categoría. Así, por ejemplo, cuando señala “antes podía poner nota por cumplimiento de tareas; ahora no se puede”, nos da información tanto de lo que ocurría con las tareas en la presencialidad como en la virtualidad; por lo tanto, registramos dicha información en ambas categorías.

Como en este ejemplo hemos hecho dos entrevistas, necesitamos comparar la información que hemos recogido en cada una. Nuevamente, podemos emplear una matriz para organizar la información y compararla para poder analizarla. En este ejemplo, la matriz sistematiza información sobre la revisión de tareas que hacen estos docentes en el contexto virtual.

Tabla 8

Ejemplo de matriz

Sujeto	Frecuencia con que revisa las tareas de sus estudiantes en la modalidad virtual (E1)			Razones por las que revisa E1	Razones por las que revisa E2	Razones por las que no revisa E2
	Diario	Un día a la semana	Quincenal			
P1	X			Ver si cumplen	Monitorear el avance del aprendizaje	
P2			X			Los alumnos no cumplen
P3		X		Me gustaría hacerlo con mayor frecuencia		No podría mayor frecuencia por falta de tiempo
P4	X			Así está establecido por la coordinadora de nivel	Cumplir las órdenes de la dirección de la I.E	
P5			X	...hay que revisar, pero es más trabajo	Los padres presionan, mejor revisar	



Esta matriz nos permite ver qué información recogimos de cada docente tanto en la entrevista 1 como en la 2. De este modo, podremos comparar fácilmente lo que respondió en una entrevista con lo que dijo en la otra si fuera necesario. Podemos observar que se está sistematizando la frecuencia con la que revisan las tareas, las razones por las que las revisa, presentadas en la primera entrevista, y las razones por las que no las revisa, brindadas en la segunda entrevista.

Esta comparación de información obtenida en dos momentos es un ejemplo de *triangulación de datos*: en este caso, se recoge información en dos oportunidades y se compara. También se puede contrastar información recopilada en diversos instrumentos, como un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Si bien la triangulación es muy útil en la investigación cualitativa, no es obligatoria para el desarrollo de una investigación descriptiva de pregrado.

Como señalan Massoi et al.:

Los procedimientos gráficos (los diagramas de flujo, los mapas conceptuales, o los perfiles de desarrollo temporal, entre otros) y las matrices (cuadros de doble entrada en cuyas casillas se sintetiza información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas) son las técnicas propias de esta fase del análisis. Su principal valor es que permiten [...] [identificar] los vínculos entre los datos como condición necesaria para la posterior interpretación de los mismos. Su finalidad es ayudar al analista a ver “qué va con qué” o “qué se relaciona con qué”. (2014, p. 359).

Entonces, podemos observar que organizar la información facilita la labor de sistematizar y analizar los resultados, porque nos permite comparar los datos e identificar sus relaciones.



7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Uno de los retos más importantes que afronta una investigadora o investigador es presentar los resultados de su trabajo de manera clara y ordenada, y que demuestre coherencia con la pregunta de investigación. Debe existir un hilo conductor que guíe al lector por el camino en el que se responde a la pregunta expresada por el problema abordado. Por lo tanto, se trata de construir una argumentación en la que analizamos los datos obtenidos.

Para comenzar, es recomendable organizar los resultados considerando los objetivos y las categorías y subcategorías —tanto las establecidas al inicio como las emergentes—. Tener en mente en todo momento nuestros objetivos y las categorías nos ayuda a enfocar los resultados y evita que abordemos temas que carecen de relación con nuestra pregunta y nos desvían. Sin duda, al investigar, puede surgir tanta información que nos desborda y nos gustaría presentarla toda. No obstante, hacerlo nos desalinea de la pregunta de investigación y nos dificultará la tarea de presentar nuestros resultados.

En el texto de Díaz et al. (2016), se recomienda dar cuenta de los casos distintos que aparecen al exponer los resultados. Es decir, se deben identificar las similitudes y las diferencias. Muchas veces, vamos a encontrar diversos puntos de vista; podemos notar que no hay un acuerdo; incluso, es posible que descubramos situaciones contradictorias acerca de lo que estamos investigando. Este hallazgo es muy importante y debemos señalarlo. Mostrar las diferentes opiniones y perspectivas sobre un tema es indispensable si respetamos la lógica de la investigación cualitativa, en la que se busca recoger las miradas de los sujetos. Recordemos que no necesitamos explicar por qué se dan diferentes visiones: se trata de una investigación descriptiva; solo debemos presentarlas y reconocer que existen.

En la presentación de resultados, es fundamental exponer y sustentar los hallazgos acompañados de la evidencia recogida. De esta manera, nuestras explicaciones pueden complementarse con tablas, cuadros, narraciones de lo observado o citas de las entrevistas, las cuales constituyen las pruebas que sostienen nuestras afirmaciones. Veamos un ejemplo:

en lo referido al desarrollo de las habilidades comunicativas de expresión en niños de 3 y 4 años las docentes manifiestan que se desarrollan a través de actividades literarias y artísticas, como la lectura de cuentos,



pictogramas y las artes plásticas. Esto se ve evidenciado en los siguientes testimonios de las docentes: “se desarrollan mediante la lectura de textos, lectura de cuentos, la escucha, mediante el dibujo, las artes gráficas, observación ...” E2; pero además, “a través de las actividades lúdicas, del lenguaje, al comparar, al clasificar, leer cuentos” E1.³ (Luna y Luna, 2021, p. 62)⁴

En la tesis citada, se exponen las ideas de dos maestras de educación inicial sobre las prácticas de oralidad, que corresponden a la subcategoría *oralidad* y a la categoría *las habilidades comunicativas de oralidad en niños de 3 y 4 años*. La entrevista *E1* corresponde a la realizada a la docente del aula de 3 años, y la *E2* al caso de la maestra del aula de 4 años. Podemos observar que las autoras dan cuenta de sus resultados: las maestras hacen diversas actividades artísticas y literarias como lectura de cuentos o pictogramas, y sostienen su afirmación con un extracto de las entrevistas a cada docente —los fragmentos subrayados—, información que ayuda a reforzar lo señalado.

Además de lo anterior, narrar lo observado al levantar los datos es una estrategia muy importante al presentar los resultados de una investigación con un enfoque cualitativo. El siguiente fragmento ejemplifica cómo la tesista da cuenta de lo que notó al entrevistar a una docente de tercer grado de primaria:

Ahora, si bien en la entrevista la docente no manifestó explícitamente que la retroalimentación que ella brinda está centrada en desarrollar la autorregulación de sus estudiantes, es preciso considerar los aportes de Stobart (2010). Este especialista sostiene que, en una retroalimentación centrada en la autorregulación, el docente se enfoca en que los estudiantes revisen sus trabajos más de una vez a fin de que puedan reflexionar sobre el modo en que los llevaron a cabo. Tal es el caso de la profesora, quien manifiesta que da oportunidades para que los educandos corrijan sus trabajos tomando en cuenta las sugerencias brindadas. De la misma

3 En el ejemplo, podemos observar que se ha colocado directamente el número de la entrevista, consignada como *E1* o *E2*. Es importante que, al hacer la transcripción, enumeremos las páginas y anotemos en cuál se encuentra la cita que tomamos. Este dato nos facilitará identificar la fuente y ubicar las ideas de la entrevista. Por ello, sería mejor colocar algo como (*E1*, p. 2).

4 Los subrayados son nuestros.



manera, cuando los trabajos no son desarrollados durante las sesiones síncronas, la maestra emplea diversos recursos, como resaltar el error, o la opción de devolver el trabajo que ofrece Google Classroom, de tal manera que los educandos puedan realizar las correcciones que sean necesarias: “Si hay muchas correcciones le pongo return, cosa que regresa el documento al alumno como si no lo hubiera hecho y me lo tiene que volver a entregar” (ED, p.1). (Verano, 2021, p. 57)⁵

En este ejemplo, se narra lo que la investigadora pudo apreciar y se complementa con una cita de la entrevista para fortalecer la idea. También es importante observar que los hallazgos se relacionan con la información recogida en el marco de la investigación. En este caso, se recurre a Stobart (2010) para comprender mejor el proceder de la docente; esto se observa en el fragmento con el subrayado discontinuo.

Es importante registrar con detalle lo observado en nuestro cuaderno de campo o ficha de registro de observación para, luego, poder emplearlo al dar cuenta de los resultados. En este último proceso, es necesario mencionar lo que identificamos como una *regularidad*, pero también debemos dar cuenta de las situaciones que difieren, tal como dijimos líneas arriba. Por ejemplo, revisemos lo propuesto en el siguiente extracto de una tesis de licenciatura:

[...] en tres de las cuatro observaciones de clase realizadas, se pudo percibir que la profesora brinda algunas orientaciones para que los estudiantes puedan corregir sus trabajos: “se dirige a la alumna por su nombre y le dice: ‘Tienes que corregir esto y poner el nombre de tu perro o del perro que es especial para ti. No puedes poner solo la palabra perro’” (ODC4, P.5). (Verano, 2021, p. 56)⁶

Se observa una coincidencia en tres de cuatro observaciones. Así mismo, se indica que en una observación no se dan recomendaciones para la mejora. La presentación de los resultados se sostiene con una evidencia que nos remite directamente a la observación realizada, cuya codificación se indica con las siglas *ODC4* —O corresponde a *observación*; *C*, al área de *comunicación*; y el número *4*, a la cuarta observación realizada).

5 Los subrayados son nuestros.

6 Los subrayados son nuestros.



Díaz et al. (2016) también señalan que es necesario identificar las relaciones entre la información que recopilamos; para ello, empleamos matrices o gráficos. Al presentar los resultados, debemos dar cuenta de estos vínculos, describiéndolos y explicitándolos con claridad.

A continuación, presentamos un ejemplo referido a las habilidades de comunicación de las y los niños de 3 y 4 años, en el que se vincula la información recogida mediante entrevistas con la observación de lo que hacen las niñas y los niños. Refiriéndose a cuando estas y estos cuentan un cuento, señala que emplean

[...] de dos a cuatro personajes, como también describen y verbalizan las características y las emociones de estos, como se evidenció en los [sic]⁷ siguientes observaciones: “Utiliza 3 personajes para contar una historia, narra las características de las escenas de la historia” (AC-2M-V8), “Utiliza su dado de figuras, ve cada imagen, lo observa y cuenta un cuento junto con su hermano, sigue la secuencia del cuento creado” (AC-C3-V2). Ante ello, se puede contrastar que las docentes han desarrollado estas habilidades de expresión ya que, tienen conocimiento sobre cuáles son las habilidades comunicativas de expresión indicando a través de la entrevista que es “la forma de hablar, en cómo te diriges, como interrogas, como preguntas, y cómo lo realizas con todo tu cuerpo” E2. Asimismo, estas habilidades de expresión se han ido desarrollando a partir de la realización de las diferentes actividades propuestas por las docentes, tal como lo indican en su testimonio, es decir “...mediante la lectura de textos, lectura de cuentos, escucha, lee, mediante el dibujo, artes gráficas, observa (...)” E2; pero además, es “a través de las actividades lúdicas, del lenguaje, al comparar, al clasificar, hacer con cuentos” E1. Entonces, podemos decir que las docentes a partir de los conocimientos sobre habilidades comunicativas de expresión han logrado que los niños de 3 y 4 años desarrollen estas habilidades comunicativas con relación a la capacidad de expresarse. (Luna y Luna, 2021, p. 68)⁸

7 El uso de *sic*, entre corchetes, indica que se ha copiado de manera literal, pero que nos damos cuenta de que hay una errata. En este caso, es un error de concordancia de género, pues debió ser *las*, para concordar con la palabra *observaciones*.

8 Los subrayados son nuestros.



En este caso, se da cuenta de observaciones que realizan las investigadoras utilizando videograbaciones (cada código corresponde a un niño o niña, y se expresan como AC-2M-V). Lo observado se relaciona con la información recogida en las entrevistas a cada maestra (consignadas con E). A partir de este proceso, las autoras proponen una afirmación que vincula sus hallazgos, que son los fragmentos subrayados

La tarea de presentar los resultados también implica contrastar los hallazgos con los conceptos del marco de la investigación e interpretarlos críticamente, como vimos en el segundo ejemplo de este apartado. Es decir, evidenciamos cómo nuestros resultados coinciden o no con lo señalado en el marco conceptual y en otros trabajos consultados. Nuevamente, tomamos como ejemplo la tesis de Verano (2021). El tema es la retroalimentación del aprendizaje en tercer grado de primaria en el contexto no presencial. Como ya se ha visto, una de las fuentes de información empleadas fue la observación de varias sesiones de una maestra en diferentes áreas. Estas observaciones se indican bajo la sigla OD; la letra M corresponde a la observación de una retroalimentación en el área de matemática; y, dado que hubo más de una observación, el número indica de cuál se trató. Veamos lo que señala la autora:

En las observaciones realizadas, también se evidenció el énfasis en la valoración del logro de la tarea; no obstante, en una de las sesiones, la retroalimentación emitida por la docente se basó únicamente en mencionar si las respuestas de los educandos eran correctas o incorrectas, sin brindar ninguna información adicional:

La maestra les pide a los niños que resuelvan un problema matemático vinculado a la tabla del 6 en un papel y que luego manden sus respuestas por el chat de Zoom. Conforme revisa las respuestas, menciona el nombre de cada niño y agrega frases como correcto, incorrecto (ODM1, pp. 3 y 4).

Este modo de ejecutar la retroalimentación centrada en la tarea, no resulta provechoso para los educandos, pues si bien estos logran saber si su desempeño fue el esperado o no, no reciben mayores explicaciones y/o indicaciones sobre cómo seguir mejorando su rendimiento, lo que dificulta la oportunidad de promover mayores aprendizajes en los alumnos (Anijovich, 2019; Brookhart, 2017). (Verano, 2021, pp. 55-56)⁹

9 Los subrayados son nuestros.



La tesista indica lo que apreció en la observación y se refiere a una situación inusual: la docente se limitó a indicar si las respuestas eran correctas o incorrectas; luego, coloca la evidencia de la observación. A continuación, evalúa la conveniencia o no de este tipo de retroalimentación, explica por qué no lo considera positivo, y termina apoyando su comentario con la mención a dos especialistas en evaluación y retroalimentación, Anijovich y Brookhart.

La presentación de resultados requiere que las ideas se expresen con claridad y se consoliden. Siguiendo con la investigación de Verano (2021), podemos observar que la idea de que la retroalimentación centrada en la autorregulación se enfoca en que las y los estudiantes revisen más de una vez su trabajo se consolida al señalar:

Este accionar basado en invitar al educando a revisar y corregir los trabajos entregados, al ser realizado constantemente, puede favorecer a la construcción de esta autorregulación por parte de los educandos. Ofrecer estos espacios para que los niños corrijan sus trabajos, le otorga un verdadero sentido a la retroalimentación, ya que esta va más allá de comunicar al alumno sobre aquello que hizo de manera correcta o incorrecta, pues principalmente implica que el educando pueda tomar acciones para mejorar las condiciones de su propio aprendizaje en función a la información otorgada por el docente (Ramaprasad, 1983; Wiliam, 2011). (Verano, 2021, p. 57)¹⁰

La autora de la tesis fortalece su propuesta recuperando cómo el accionar de la docente permite desarrollar la autorregulación en el alumnado y cómo esto le otorga sentido a la retroalimentación. Esta reflexión se apoya en bibliografía pertinente para darle solidez. Este proceso en el que se establece un diálogo entre los hallazgos y el marco de la investigación da cuenta del carácter crítico y reflexivo que ha alcanzado el trabajo.

En síntesis, notemos que, al presentar los resultados, no solo reportamos nuestros hallazgos, sino que también se recuperan los conceptos y trabajos pertinentes referidos en el marco de la investigación; estos nos permiten interpretar nuestros resultados y contribuyen a darle solidez a nuestra indagación.

¹⁰ Los subrayados son nuestros.



8. CRITERIOS DE CALIDAD Y ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Un trabajo de investigación se valora por los aportes que realiza, por su revisión bibliográfica, su propuesta metodológica, la presentación, el análisis y la interpretación de sus resultados, y por el respeto a la ética que toda pesquisa académica involucra. Pese a que la mayoría de estos aspectos ya han sido tratados. En este apartado, queremos enfatizar en los criterios de calidad y éticos que toda investigación debe considerar.

8.1. Criterios para garantizar la calidad de la investigación

La calidad de los estudios cualitativos no está garantizada por su fiabilidad a partir de mediciones estadísticas o por su replicabilidad. Como indica Moreira (2002), en el caso de las investigaciones cualitativas las garantías de la investigación dependen de su *credibilidad*. Esta se sostiene en que

- detallemos el proceso de recojo de información y demostremos los cuidados que hemos tenido en este proceso y en su registro;
- presentemos suficientes evidencias para sostener nuestras afirmaciones;
- demostremos que estamos haciendo una interpretación adecuada y válida de los significados a partir de la información recopilada; y
- reconozcamos cuando encontramos información diversa que no concuerda con nuestras ideas o se trate de situaciones excepcionales.

Una estrategia a la que muchas y muchos investigadores recurren es a la *triangulación de datos*, mencionada en el apartado 6 del presente texto. Según Niño, “La triangulación permite una visión del problema desde varios ángulos y posiciones, en la medida que se confronta la información sobre un determinado tema y problema con la información extraída de diversas fuentes, con la producida por la aplicación de varias técnicas y con la obtenida de parte de varios investigadores” (2011, p. 31). Es decir, podemos recoger información con dos técnicas distintas para tener más garantía de su validez; por ejemplo, es posible aplicar una encuesta y una entrevista. La triangulación también puede referirse al recojo de información de diferentes fuentes, que nos proporcionen datos sobre el tema, como a partir de un análisis documental y una entrevista.



8.2. Criterios éticos

El respeto a los criterios éticos de la investigación es indispensable. En primer lugar, destaca la honestidad académica. Si tomamos ideas de una investigadora o un investigador —ya sea de manera textual, sintetizada o parafraseada—, debemos citar la fuente debidamente, consignando autora o autor (o autoras o autores), el año de la obra, el título y todos los datos editoriales requeridos. No hacerlo constituye un *plagio*.

De igual forma —y lo que resulta sumamente importante—, debemos considerar la relación que establecemos con los sujetos implicados en la investigación, y el tratamiento y la difusión que hacemos de la información que nos brindan. Al respecto, Hamui explica:

El estudio no puede estar basado en supuestos que impliquen descalificación o discriminación, falta de respeto a la dignidad de los individuos que participan en él, o recurrir a la coerción o el chantaje para lograr la participación de los informantes. La libertad y la voluntad de los sujetos deben estar garantizadas desde la formulación de la pregunta con base en los principios de la beneficencia, la no maleficencia, la justicia, la confidencialidad, la autonomía y el anonimato cuando así se solicite. La participación voluntaria de los informantes y los procedimientos formales de consentimiento son necesarios en el proceso de investigación. (2016, p. 52)

Entonces, el respeto por los sujetos es un elemento central. Debemos garantizar que las personas participantes colaboran libre y voluntariamente, de manera que, si no desean continuar participando de la investigación, puedan dejarla. También debemos tener cuidado al proteger su identidad y al decidir cómo usaremos la información que nos han facilitado. En ese sentido, los consentimientos informados y las autorizaciones de las instituciones implicadas son indispensables para la investigación.

En el Portal de Investigación del Vicerrectorado de Investigación de la PUCP, se encuentran disponibles modelos de consentimientos informados, que pueden descargarse haciendo clic en el siguiente enlace:

https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=date_desc&oficina=&pagina=2

También se encuentra el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación: <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>



REFERENCIAS

- Abero, L. (2015). Técnicas de recogida de datos. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, M. S. García, y S. R. Rojas. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 147-158). Contexto.
- Aravena, M., Kimelman E., B. Micheli, R. Torrealba y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa*. Universidad Arcis.
- Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, M. S. García, y S. R. Roja, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 48-80). Contexto.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cepal, Unesco. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Del Río, O. (2011). El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación. En L. Vilches (Coord.), *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la Era digital* (pp. 67-93). Gedisa.
- Díaz, C., Suárez, G. y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. PUCP.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve*, 22 (1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (2021). *Trabajo de investigación para obtener el título profesional-Egresados*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



- Hamui, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5 (17), 49-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173. [10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Koh, E. T. y Owen, W. L. (2000). Descriptive Research and Qualitative Research. *Introduction to Nutrition and Health Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1401-5_12
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Levitt, H. (2021). *Essentials of Critical-Constructivist Grounded Theory Research*. American Psychological Association.
- Massoi, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (capítulo 11). La Muralla.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vailachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-104). Gedisa
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148.
- Moreira, M.A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and Descriptive Research: Data Type versus Data Analysis. *Language Teaching Research*, 19 (2), 129–132. [10.1177/1362168815572747](https://doi.org/10.1177/1362168815572747)



- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Rico de Alonso, A., Alonso, J., Rodríguez, A., Díaz, A. y Castillo, S. (2005). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Romero, C. (2005). La categorización en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11 (11), 113-118.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). La Muralla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Fuentes utilizadas como ejemplos

- Bravo, P. (2014). Estudio correlacional: estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo. *Sophia*, (16), 231-248.
- Cotán, A., García-Lázaro, I. y Gallardo-López, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de educación infantil y educación primaria. *Educación*, 30 (58), 147-168 doi.org/10.18800/educacion.202101.007
- Huaman, K. (2021). *La educación en valores morales en las actividades de la plataforma Aprendo en Casa para cuarto grado de primaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19505>
- Jiménez, J. A., Rossi, F. y Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física. *Movimiento*, 23(2), 587- 600. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115351637011>



- Luna, M. K. y Luna, M. S. (2021). *El desarrollo de habilidades comunicativas de oralidad en los niños y niñas de 3 y 4 años en el contexto de la educación a distancia en una institución educativa inicial pública del distrito del Cercado de Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19351>
- Mendoza, M. (2021). *Rol docente en el apoyo pedagógico a los padres de familia de estudiantes de 3.º grado de primaria durante la educación no presencial en un colegio público de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19738/MENDOZA_ENCISO_MARINOLY_Lic.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Verano, N. (2021). *La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18696>

ISBN: 978-612-48875-0-5



9 786124 887505