



Sinergias educativas
ISSN: 2661-6661
compasacademico@icloud.com
Grupo Compás
Ecuador

Aspectos claves y fases que sigue una investigación cualitativa en educación

García Aldeco, Alejandra

Aspectos claves y fases que sigue una investigación cualitativa en educación

Sinergias educativas, vol. 4, núm. 1, 2019

Grupo Compás, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573561689002>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Aspectos claves y fases que sigue una investigación cualitativa en educación

Key aspects and phases followed by qualitative research in education

Alejandra García Aldeco ale.aldeco@gmail.com

Universidad Autónoma de Querétaro, Ecuador

 <http://orcid.org/0000-0001-8315-9217>

Resumen: Se expone la metodología seguida en una investigación realizada en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro, México, con la intención de exponer los aspectos claves a considerar, así como ejemplificar las fases que sigue el diseño de una investigación educativa inserta en un paradigma constructivista. Se describe la manera en la que se articulan cinco aspectos relevantes a tener en cuenta en el desarrollo de este tipo de investigaciones: el paradigma en el que se posiciona quien investiga, el método de investigación seleccionado, el procedimiento de reconstrucción de significados; el proceso de análisis y las consideraciones éticas. En las conclusiones se destacan los aportes de la estrategia metodológica asumida y se invita a abrir el diálogo y debate académico sobre los aportes de la investigación cualitativa en el campo de la educación.

Palabras clave: investigación educativa, investigación cualitativa, método, estrategia metodológica, paradigma constructivista.

Abstract: The methodology followed in an investigation carried out in the Faculty of Nursing of the Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico, is presented with the intention of showing the key aspects to consider, as well as exemplifying the phases that follow the design of an educational research inserted in a constructivist paradigm. We will find a description of the way in which five relevant aspects are articulated to be taken into account in the development of this type of research: the paradigm in which the researcher is positioned, the selected research method, the meanings reconstruction procedure; the analysis process and the ethical considerations. The conclusions detail the contributions of the methodological strategy assumed and invite the academic dialogue and debate on the contributions of qualitative research in the field of education.

Keywords: educational research, qualitative research, method, methodological strategy, constructivist paradigm.

Sinergias educativas, vol. 4, núm. 1, 2019

Grupo Compás, Ecuador

Recepción: 15 Mayo 2018

Aprobación: 31 Mayo 2019

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573561689002>

CC BY-NC-ND

INTRODUCCIÓN

Lo que aquí se expone es producto de la investigación “Análisis de la evolución de educación a distancia en la Facultad de Enfermería para la integración de TIC al modelo pedagógico actual” la cual se desarrolla en el Doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. El objetivo de esta investigación es analizar el proceso de diseño e implantación de los dos primeros programas educativos que ofreció esta universidad en modalidad a distancia. Los objetivos específicos incluyen la recuperación de las experiencias de directivos, docentes y estudiantes-egresados que participaron en estos programas, así como la construcción de estrategias que permitan la integración de TIC a los programas educativos vigentes en la institución.

En el marco de esta investigación, en este artículo se expone la metodología seguida, con la intención de ejemplificar las fases que sigue un diseño de investigación inserto en el paradigma que Guba & Lincoln denominan constructivista, el cual se muestra interesado en “que los participantes asuman un papel cada vez más activo en la postulación de preguntas de interés [...] y en el diseño de canales para que los hallazgos se compartan más generalizadamente dentro de la comunidad y fuera de ella” (2012, p. 53), lo que, en el caso que aquí se contempla, llevó a un diseño de corte fenomenológico-hermenéutico y una metodología cualitativa.

Se parte de la consideración de que todo proceso de investigación tiene componentes esenciales que permiten acercarse al objeto de estudio con rigurosidad científica lo cual promueve la construcción de conocimiento válido, replicable y útil para la comunidad. En la investigación cualitativa autores como Lincoln y Guba (2002); Strauss y Corbin (1998), Valles (1999), Cabrera, Suárez, del Moral y González (2013) reconocen, al menos, como elementos esenciales los siguientes: el planteamiento del problema, la elaboración de marco metodológico, la selección de técnica de investigación, la presentación de resultados y conclusiones. Cada uno de estos elementos incluye, a su vez, algunos componentes que pueden diferir de uno a otro planteamiento, dependiendo de las perspectivas y propuestas de los autores. Entre los aspectos que generan mayor confusión a quienes emprenden investigaciones cualitativas se encuentran, la justificación de la selección de esta perspectiva, la toma de decisiones muestrales, el establecimiento de estrategias y técnicas para la obtención de información, así como para su análisis y la presencia de criterios evaluativos.

Las angustias vividas por quienes inician una investigación cualitativa se van resolviendo conforme se adentran en el proceso mismo de indagación en el que se van tomando decisiones que permiten acercarse al propósito establecido, en un ir y venir que enfrenta a quienes investigan con el reto de construir una metodología sólida. En la investigación referida se enfatizó en la construcción de un mirada colectiva que trascendiera los muros de la individualidad y diera pie a la reflexión sobre el futuro de la educación virtual. Bajo esta mirada y una vez que la investigación se encuentra en su fase de conclusión, se reconocen aspectos claves que guardan una estrecha relación a lo largo del proceso, los cuales son expuestos en los siguientes apartados, con la intención de profundizar el diálogo y debate académico sobre los aportes de la investigación cualitativa en el campo de la educación. Estos aspectos claves son los siguientes: 1) reconocimiento del paradigma de investigación y sus fundamentos epistémicos, 2) selección/adaptación/construcción de un método de investigación; 3) procedimiento de reconstrucción de significados; 4) reflexión, análisis y presentación de resultados y 5) consideraciones éticas.

Paradigma constructivista

Este primer aspecto se refiere al posicionamiento epistemológico de quienes investigan el cual, en el caso de la investigación referida, se

identificó con el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2002), en tanto consideró que la realidad no está dada, sino que se construye por parte de los actores, en este caso quienes fueron partícipes de la experiencia educativa analizada. Desde esta perspectiva se concibió importante el conocimiento personal subjetivo y único (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) y, por ello, siguiendo a Taylor & Bogdan (2000) se buscó recuperar la perspectiva de los actores involucrados en la investigación, en el entendido que son ellos quienes asignan significados a los objetos, personas y procesos educativos en los que se ven inmersos. La reflexión colectiva entre ellos permitió establecer consensos para resignificar sus conocimientos y prácticas en torno a la enseñanza-aprendizaje de la enfermería en la actualidad.

El supuesto que se tomó como punto de partida para llevar a cabo la investigación reconoció que con la participación de los actores escolares y la reflexión que ellos hicieran sobre la historia de la Facultad de Enfermería sería posible definir nuevos lineamientos para reintegrar la oferta educativa de programas a distancia.

Método fenomenológico-hermenéutico

El paso de la epistemología hacia los procedimientos de la investigación está mediado por la selección de un método o de la combinación de algunos. De acuerdo con sus raíces etimológicas, método procede del lat. *methodus*, y este del gr. *μέθοδος* *méthodos*., “hodos” y significa camino que se sigue en una investigación (Real Academia Española, 2018). En este caso, en concordancia con el enfoque constructivista asumido se optó por la utilización del método fenomenológico-hermenéutico a la manera en que es propuesto por van Manen (2003), como un camino que lleva a comprender una realidad inacabada y compleja llena de significados únicos susceptibles de descripción e interpretación.

La investigación realizada asumió un cariz fenomenológico puesto que la fenomenología da cuenta de las experiencias y percepciones de los individuos sobre un fenómeno (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012); a su vez, también utilizó las experiencias vividas como fuente de información ya que éstas permiten aumentar la reflexión y la iniciativa práctica sobre la vida cotidiana (van Manen, 2003). Asimismo, fue una investigación hermenéutica pues la investigación y la escritura son parte de un mismo proceso que brindó la posibilidad de otorgar nuevos sentidos interpretativos a los fenómenos del mundo.

La utilización de este método de investigación asumió las siguientes seis actividades, propuestas por van Manen como básicas:

a) Centración en un fenómeno que nos interesa y que nos compromete con el mundo: Como punto de partida de la investigación se estableció que el fenómeno objeto de comprensión eran los orígenes y devenir de los primeros programas educativos a distancia que se ofrecieron en la UAQ. En esta selección estuvo presente el compromiso de contribuir, con lo investigado, a la reinstalación de esta modalidad educativa en la que fuera la facultad de la UAQ pionera en esta materia, la Facultad de Enfermería. Además del interés y compromiso establecido con la institución educativa resultó interesante comprender por qué en su momento esta facultad se

erigió como una de las primeras en emprender la educación a distancia a nivel nacional.

b) Investigación de la experiencia del modo en que la vivimos y no como la conceptualizamos: Si bien el inicio de la investigación estuvo enmarcado en el análisis y la descripción teórica del objeto de estudio: la educación a distancia. Se construyó un marco teórico en el que atendiendo a los principios de este método, la revisión teórica exhaustiva se suspendió por un período considerable para comprender los significados construidos por quienes participaron en las experiencias analizadas, encontrando el sentido asumido en el contexto. En este ejercicio de comprensión fue fundamental escuchar las voces de los participantes de forma individual, proceder al análisis de sus experiencias y encontrar los elementos comunes para regresar con ellos y reconstruir los significados colectivos.

c) Reflexión sobre los aspectos esenciales que caracterizan al fenómeno: La necesidad de comprender las experiencias vividas por los actores escolares llevó a superar el nivel de las apariencias para ahondar en los significados; trascender lo aparente para encontrar la esencia de los fenómenos implica un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué hace que una experiencia tenga un significado en particular. Este aspecto estuvo presente desde que se inició la lectura documentos, en su mayor parte inéditos, en los que se consignan estas experiencias hasta el momento en que se relevaron las transcripciones de las entrevistas realizadas a los participantes.

d) Descripción del fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir: La comprensión de las experiencias vividas por los pioneros de la educación a distancia en la UAQ requirió de un proceso continuo de escritura y reescritura. La lectura reiterada de los documentos históricos y de las transcripciones de las entrevistas fue acompañada de un ejercicio de escritura y reescritura en el que se buscó dar certeza a sus interpretaciones, reconociendo y clasificando significados que fueron confrontados con los literatura especializada y la consulta con expertos.

e) Relación pedagógica firme y orientada: A manera de un ejercicio de vigilancia epistemológica, a lo largo del proceso de interpretación se tuvo presente el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, orientando el trabajo de recolección y análisis de información. Con esto se evitó desviarse o caer en especulaciones inconscientes.

f) Equilibrio del concepto de investigación considerando las partes y el todo: A lo largo de la investigación se fueron descubriendo temas que replantearon el esquema general de trabajo inicial; cada modificación temática fue revisada en relación con la afectación que sufría este esquema general de tal forma que la exposición final de los resultados evidencia con claridad el lugar que ocupa cada una de las partes que lo componen.

Procedimiento de reconstrucción de significados

Al amparo del método fenomenológico-hermenéutico se construyó una estrategia metodológica caracterizada por la flexibilidad propia de los estudios de corte cualitativo (Guba & Lincoln, 2002). Este es sin duda el aspecto que requirió de mayor atención a lo largo del proceso de investigación, pues marcó la estrategia a seguir que

puede explicarse a través del conjunto de fases que se siguieron en reconstrucción de significados con los participantes. A diferencia del establecimiento de etapas lineales que son propias, por ejemplo, de un método experimental inserto en un paradigma positivista, las fases establecidas en la investigación se plantearon como recorridos de ida y vuelta teniendo en cuenta que:

Si bien se definieron los procesos a seguir en cada fase de la investigación, su desarrollo no tenía que ser lineal, sino que podrían llevarse a cabo de manera paralela, de ser necesario, o regresar a hacer correcciones en una fase previa si el desarrollo de una fase consecutiva lo demandaba.

En el desarrollo de estas fases podrían presentarse situaciones que llevaran a tomar decisiones en el momento requerido, de acuerdo con las condiciones y disposiciones presentes.

Sin perder de vista lo expuesto antes, la investigación se organizó en cuatro fases. En cada una de ellas se utilizaron técnicas e instrumentos diferentes para la recolección de la información que era requerida en su momento. La selección de los mismos dependió de las intencionalidades perseguidas en cada fase (ver Tabla 1), las cuales se exponen a continuación.

Tabla 1
Trayecto de la investigación

Tabla 1. Trayecto de la investigación			
1) Fase de reflexión PROYECTO/ PLAN DE ACCIÓN/ CONCLUSIONES	2) Fase inicial TRABAJO DE CAMPO	3) Fase intermedia ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	4) Fase final ESCRITURA DE CAPÍTULOS
Identificación del tema y de preguntas investigar Identificación de perspectiva paradigmática Formulación del problema y objetivos Selección de estrategias metodológicas Relación con teoría (desarrollo y suspensión del marco teórico) Escritura del proyecto	Acceso al campo (búsqueda y revisión de documentos y establecimiento del guión de entrevista) Selección de casos (definición de participantes, búsqueda de consentimiento) Marco temporal (definición de tiempos y espacios de trabajo de campo) Guiones/Entrevistas individuales Aspectos éticos, detección de sesgos e ideología del investigador	Redacción de antecedentes Transcripción de entrevistas Generación y comprobación supuestos Reducción de datos Establecimiento de categorías	Decisiones sobre cómo abandonar el campo Decisiones finales para el análisis de la información Decisión de presentación de escritura del estudio, devolución de resultados Decisiones sobre posibles adiciones y establecimiento de conclusiones
Fuente: adaptación de Guba & Lincoln (2002).			

Adaptación de Guba & Lincoln (2002).

3.1. Fase de reflexión

La fase de reflexión desencadenó el proceso de investigación, tomó como base la revisión bibliográfica. El producto obtenido consistió en la redacción del proyecto de investigación. Si bien esta fase se puso en marcha al momento de elaborar el proyecto de investigación (durante el segundo semestre de 2016), es necesario mencionar que estuvo presente a lo largo de todas las fases en las que fue necesario asumir una mirada autocrítica que permitiera ejercer constante vigilancia epistemológica sobre los avances.

De manera particular fue importante para cerrar la fase final de la investigación la devolución de resultados a los participantes; este acto que llevó a reiniciar el proceso de reflexión a través de un grupo focal que tuvo el propósito de establecer el plan de acción a seguir para reincorporar la modalidad de educación a distancia en la institución.

El grupo focal se asumió como un grupo de discusión que posibilitó el diálogo sobre el asunto vivido y compartido por experiencias comunes entre los participantes. En este grupo se buscó generar el diálogo dinámico, no dirigido, procurando el intercambio de ideas que pudieran ser confirmadas en el grupo. Es necesario aclarar que la técnica de grupo focal no busca acuerdos universales, sino escuchar las opiniones iniciales de proceso y las ideas que son construidas en reflexión con el grupo (Donaduzzi, Colomé, Heck, Nunez, & Viviani, 2015).

El regreso a la fase de reflexión (a partir de mayo de 2019) implicó además repensar la teoría y ampliar/ajustar el marco teórico a los hallazgos obtenidos y para redactar las conclusiones de la investigación.

3.2. Fase inicial

Esta fase se llevó a cabo entre noviembre del 2017 y marzo del 2018 y en su realización se tuvieron en cuenta las acciones que se engloban en los siguientes dos rubros: a) búsqueda de documentos, b) selección de participantes y realización de entrevistas.

Búsqueda de documentos que fundamentaron la creación de los programas a distancia que ofreció la Facultad de Enfermería

La técnica utilizada para la obtención de la información fue el análisis documental. El análisis documental es una técnica apropiada para la reconstrucción histórica de un acontecimiento, con tres propósitos: de acreditación, de análisis y como fuente de evidencia (Valles, 1999). El análisis documental se realizó bajo una perspectiva histórica lo que supuso establecer hechos y extraer las conclusiones sobre acontecimientos pasados (Cohen et al., 2007).

Los materiales documentales que se utilizaron con la finalidad de iniciar el proceso de reconstrucción de la educación a distancia en la Facultad de Enfermería fueron registrados en una tabla como se ejemplifica a continuación (ver Tabla 2).

TABLA 2
Tipificación de materiales documentales

TABLA 2. Tipificación de materiales documentales	
Documentos	Tipología de documentos
Institucionales Universidad Autónoma de Querétaro	Plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la Enfermería Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería en modalidad a distancia Bases de datos sobre el desarrollo de los programas a distancia, documentos históricos recuperados del archivo del Departamento de Servicios Escolares
Fuente: elaboración propia.	

Elaboración propia.

Para la selección de los documentos anteriores se tuvo precaución respecto a lo que señala Scott (1993, en Valles, 1999) como probables problemas al trabajar con información documental. Se cuidó la autenticidad de los documentos al buscar dónde fue publicado y cómo fue transmitido. Asimismo, si se trataba de una versión original.

Se valoró también la credibilidad de los documentos a partir de conocer el contexto en el que fue elaborado o publicado, quién fue el autor y por qué lo produjo. Por último, la representatividad de los materiales seleccionados fue valorada en la medida que proporcionaron datos para responder a las preguntas de investigación. Otro criterio de selección del material fue el periodo temporal. Seleccionamos documentos publicados en el periodo en el que los programas a distancia estuvieron vigentes. Para el objetivo de trazar líneas estratégicas para integrar las TIC al ámbito educativo, fue pertinente consultar documentos actuales que proyectan la visión a futuro para las instituciones.

Estos tres observables fueron útiles para lograr la interpretación, la cual consideró la triangulación de datos que, como señalan McDonald y Tipton (1993, en Valles, 1999) es un requisito que se realiza durante el análisis contextual. Este proceso se llevó a cabo entre enero de 2017 y junio del 2018, obteniéndose como resultado una historiografía que permitió contextualizar el estudio.

b) Selección de participantes y realización de entrevistas

A la par que se revisaban los documentos de archivo se procedió a la identificación y selección de participantes. La selección se realizó por muestreo no probabilístico de casos tipo. Se utilizó también la técnica de muestreo de bola de nieve que consistió en identificar algunos actores que a su vez nos condujeron a otras personas clave (Bisquerra, 2009). Se identificaron 15 participantes: seis docentes, cinco estudiantes y cuatro miembros del personal administrativo y de apoyo técnico.

Los criterios de inclusión contemplaron la participación directa en los programas ofrecidos en la modalidad a distancia en la Facultad de Enfermería durante al menos dos años y la aceptación voluntaria de participar en el estudio, dentro de la investigación se llevó una relación de los participantes utilizando iniciales y el tipo de actor que representaba con una letra (D) directivos ;(T) técnico y P (docente), se registró la fecha en la que se realizó la entrevista (ver ejemplos en Tabla 3).

Tabla 3
Registro de colaboradores

Tabla 3. Registro de colaboradores		
CLAVE DE ENTREVISTA	REGISTRO DEL PARTICIPANTE	FECHA DE REALIZACIÓN
D1/ entrevista 1	Dra. A.Z.Z.	Octubre 2017
T1/ entrevista 2	Mtro. F.J.T	Octubre 2017
P1 /entrevista 3	Mtra. M.S.P	Febrero 2018

Fuente: elaboración propia.

Elaboración propia.

preguntas detonadoras. El instrumento utilizado para hacer las entrevistas fue un guión de entrevista, mismo que la investigadora adaptó en cada encuentro, tomando en cuenta las actitudes y características del entrevistado.

La técnica utilizada en ese momento fue la entrevista semiestructurada con preguntas detonadoras. El instrumento utilizado para hacer las entrevistas fue un guión de entrevista, mismo que la investigadora adaptó en cada encuentro, tomando en cuenta las actitudes y características del entrevistado.

Se consideró el uso de este instrumento pues es un recurso para buscar, en el relato de los sujetos, los significados atribuidos por ellos a su experiencia frente a una determinada situación (Marí, Bo, & Climent, 2010). Las entrevistas semiestructuradas contemplaron el uso de preguntas detonadoras (organizadas por dimensiones acorde a los objetivos de investigación) que exploraron la experiencia de los participantes en la operatividad de los programas y que fueron revisadas en un comité de expertos, la siguiente tabla muestra un fragmento de las preguntas utilizadas (ver ejemplos en Tabla 4).

Tabla 4
Preguntas detonadoras en las entrevistas

Tabla 4. Preguntas detonadoras en las entrevistas	
Objetivo de estudio con el que se relaciona	Guión de preguntas
Exploración de posibilidades y amenazas de los programas y de la modalidad	Desde su experiencia... ¿Identifica alguna fortaleza en el programa? ¿Hubo dificultades o debilidades en el programa?, ¿cuáles? ¿Cuáles fueron las razones por las que los programas cerraron? Si se quisiera reactivar estos programas... ¿es pertinente? ¿qué elementos se deberían considerar?
Fuente: elaboración propia.	

Elaboración propia.

Revistió especial interés en esta fase la dimensión ética de la investigación cuyos principales aspectos considerados se abordan más adelante.

3.3. Fase intermedia

Esta fase inició con la transcripción de las entrevistas y culminó en diciembre de 2018 cuando la investigadora se alejó del campo con la finalidad de dedicarse a trabajar en la redacción de los resultados del análisis categorial y la planeación de la devolución de resultados a los participantes. El análisis de la información fue un proceso que involucró la generación y comprobación de supuestos que fueron sometidos a escrutinio mediante la reducción de datos y el establecimiento de categorías.

De acuerdo con Bolívar y Domingo, (2016), utilizar las narraciones que emergen de las entrevistas como fuente de información permite reconocer un inventario de experiencias, saberes y competencias profesionales vivenciadas. El análisis de las narraciones busca actuar como espejo crítico que devuelve la imagen para que pueda ser reconstruida. Consideramos a este proceso de análisis como eje central de la metodología utilizada en este estudio, puesto que concordamos con Bolívar, Domingo, y Fernández (2001) en que el modo de interpretar la información es el elemento que hace o no cualitativa a una investigación.

3.4. Fase final

Esta última fase del proceso de reconstrucción de significados se lleva a cabo a lo largo del año 2019 y contempla un conjunto de

decisiones que tienen que ver con el momento en que se abandonó el campo para proceder a la reflexión, análisis y presentación de resultados. Posteriormente a esto se tomó la decisión de devolver los resultados y escuchar nuevamente a los participantes para hacer los ajustes necesarios en la redacción de las conclusiones. Es una fase que se imbrica con siguiente momento de la investigación que se explica a continuación.

4) Reflexión, análisis y presentación de resultados

Al finalizar el proceso de recolección de información el estudio enfrentó a las investigadoras con la necesidad de dar sentido a los datos, procesó que inició en enero de 2019 con el alejamiento del campo para redactar los productos de la investigación (como es el caso de este artículo). En su desarrollo se tomaron las decisiones correspondientes a la estructura y estilo de redacción a seguir en el reporte final.

A través de un análisis narrativo dialógico se trató de contemplar la evolución de los programas a distancia como un todo, sin fragmentarla. Tal como propone hacer Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith y Sparkes (2011) al trabajar con historias de vida. El proceso de análisis de datos comprendió los siguientes pasos:

En primer lugar, los datos fueron analizados desde un enfoque paradigmático que consistió en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en los datos de campo.

En segundo lugar se realizó un análisis del contenido de los textos hacia el interior de los mismos (perspectiva etic).

En tercer lugar, se leyó en diferentes ocasiones el contenido de las transcripciones para descubrir lo que aparecía a través de ellas (Miles & Huberman, 1994, en Moriña, 2017).

El proceso circular de manejo de datos permitió, en cuarto lugar, identificar temas comunes y generar categorías para clasificar los datos recogidos.

Se planeó además el regreso a campo, regresando a la fase de reflexión para devolver los resultados y avanzar, junto con los participantes, en la construcción de un plan que permitirá reintegrar la educación a distancia considerando el siguiente análisis final.

En cuanto a la validez, al ser esta una investigación cualitativa inserta en un paradigma constructivista se tomaron en cuenta las recomendaciones de diversos autores (Santamarina y Marinas, 1998; Bolívar, & Fernández 2001; Bolívar y Domínguez, 2002; Flick 2004), atendiendo los siguientes ítems:

-Uso de instrumentos adecuados que aseguren la participación y validación de los resultados de la investigación, como fueron la guía de entrevista aplicada a cada colaborador así como la guía utilizada en el grupo focal.

-Triangulación de modos de análisis que permitan la búsqueda de regularidades grupales, a través del análisis paradigmático de los relatos transmitidos en las entrevistas, los documentos históricos y el grupo focal.

-Validez del proceso de investigación exponiendo la manera rigurosa en la que se recuperaron las voces y se integraron en la descripción y análisis de la información recabada.

-Saturación de datos y la búsqueda de colaboradores que acompañaron el proceso como partícipes del mismo o como asesores especializados en la temática y metodología asumida por la investigadora.

-Construcción dialéctica de la investigación que en todo momento aseguró la participación y acción de los actores involucrados.

De manera puntual, el análisis de los relatos recolectados se sometió a un proceso de reducción de unidades significativas manejables para su análisis consistente en lo siguiente:

a) Transcripción

La transcripción es un proceso interpretativo mediante el cual se transforma el lenguaje oral a lenguaje escrito (proceso de la palabra al texto) (Moriña, 2016). Para este proceso, se cuidó representar con la mayor exactitud las palabras grabadas (a través del uso de signos de puntuación); asimismo, se agregaron aclaraciones para completar el contexto de la conversación y posibilitan al lector una mayor comprensión. Las aclaraciones utilizaron corchetes [] (ver ejemplo en Tabla 5).

Para la transcripción completa de los textos fue necesario escuchar en repetidas ocasiones los audios y releer los textos varias veces, siguiendo la sugerencia de Goetz & LeCompte (1988, en Moriña, 2016, s.p.).

b) Uso de memos y códigos

Para esta investigación se utilizó el programa Atlas TI versión 2.0. en el que se leyeron varias veces las entrevistas de forma individual para identificar los temas que se recapitulaban a través de etiquetas y/o memos. Este proceso fue exhaustivo en la revisión de las primeras entrevistas y más ágil en las siguientes, pues conforme se avanzaba los temas comunes se identificaban con mayor rapidez (ver ejemplos en Tabla 5).

Tabla 5
Identificación de memos y códigos

Tabla 5. Identificación de memos y códigos	
TRANSCRIPCIÓN	MEMOS Y CÓDIGOS IDENTIFICADOS
<p>...lamentablemente las horas a distancia [...] no las reconocen. Es como si digo: -soy maestro, pero soy de distancia. Ah, entonces no eres maestro. La gente no te lo reconoce. Eso también es algo que yo percibía como un comentario: ni que fuera tan importante. Nadie valora ese trabajo y es un trabajo bien pesado y muy difícil (P2: noviembre 2017).</p>	<p>Renuencia por parte de las autoridades imaginario colectivo sobre modalidad a distancia Condiciones laborales</p>
<p>la ... se requería de preparación de seis meses antes de que empezara el programa con muchos cursos para poder tener una idea de lo que implicaba trabajar a distancia [...] nos dejó muy claro que [la educación a distancia] implica el doble de esfuerzo que trabajar de manera presencial (T2: abril 2018). ... Se entendió que no era lo mismo el aula de manera tradicional que a distancia. Trajeron profesores de otras universidades a capacitación (T2: abril 2018).</p>	<p>Concepciones sobre educación a distancia</p>
Fuente: elaboración propia.	

Elaboración propia.

Como primer resultado se obtuvo un listado de 39 códigos los cuales se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6
Códigos emergentes del análisis de la entrevistas, ordenación alfabética

Tabla 6. Códigos emergentes del análisis de la entrevistas, ordenación alfabética			
1	actores implicados	20	evaluación
2	antecedentes en tecnología	21	experiencia como estudiante en entornos digitales
3	aportaciones del programa a distancia	22	funciones del programa educativo
4	beneficios de estudiar a distancia	23	función del coordinador de sede
5	características de la tecnología	24	llegada del internet a la universidad
6	colaboración/ convenios con otras instituciones	25	manera de conectarse a internet
7	concepción de educación a distancia	26	modelo educativo
8	concepción institucional	27	motivos para ingresar en la licenciatura
9	concepción modalidad semipresencial	28	necesidad actual
10	cualidades del programa	29	operatividad
11	curso de herramientas	30	organización dentro de la institución
12	demanda	31	percepción personal del programa
13	dificultades	32	perspectiva respecto a la integración de TIC
14	docente	33	proceso administrativo
15	educación presencial	34	programas de apoyo al desarrollo tecnológico
16	elementos del contexto nacional	35	propósitos de la educación
17	elementos deseables en la educación a distancia	36	razones para darse de baja
18	elementos que motivaron la creación de un programa	37	razones por las que no se integra la tecnología
		38	recursos didácticos
19	estudiante	39	requisitos para el desarrollo y expansión de programas

Fuente: elaboración propia.

Elaboración propia.

Este proceso, denominado también codificación abierta, permitió descubrir las categorías sus dimensiones y sus propiedades (Glasser y Strauss, 1967, en Valles, 1999) pero obligó a la investigadora a cuestionarse constantemente sobre cuáles son las interacciones entre los temas que le permiten agruparlos en una categoría, así como en la jerarquía que debe asignar a cada uno.

c) Reducción de datos

De acuerdo con Huber & Marcelo (1990; LeCompte, 1995; Stake, 1998, en Moriña, 2016) el análisis de datos supone un proceso en el que se trata de encontrar significado a la información recogida, por lo que debe ser un proceso de reducción progresivo una vez que comienza a tenerse información.

Para Miles & Huberman, 1994 (en Moriña 2016) esta reducción de datos se lleva a cabo a través de seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar la información que aparecen en las transcripciones. Estos autores proponen que en el proceso de análisis se incluyan al menos tres subprocesos que están vinculados: reducción de datos, estructurarlos y establecer conclusiones (ver Figura 1).

Reducir datos
Extraer conclusiones
Estructurar datos

Figura 1

Subprocesos utilizados en el análisis de datos

adaptado de Moriña (2016)

Posteriormente, el propósito del análisis de datos fue estructurarlos de forma que favoreciera la toma de decisiones y la elaboración de las primeras categorías. Para lo cual, fue útil considerar los tres subprocesos propuestos. La reducción de datos se inició tomando en cuenta los tres códigos que presentaron mayor frecuencia de aparición en los textos (ver Tabla 7).

Tabla 7
Códigos con mayor frecuencia

Tabla 7. Códigos con mayor frecuencia	
CÓDIGO	FRECUENCIA
modelo educativo	89
dificultades enfrentadas	76
concepción de educación a distancia	66
Fuente: elaboración propia.	

Elaboración propia.

Los textos correspondientes a los códigos seleccionados fueron exportados a un editor de textos para, posteriormente, realizar una lectura que permitiera continuar el proceso de reducción tomando en cuenta el contenido. La Tabla 8 muestra los temas relacionados con cada código.

En cada listado se realizaron agrupaciones temáticas. Así, por ejemplo, del código “Modelo educativo” emergieron los siguientes cinco temas: 1) enfoque pedagógico; 2) contenidos; 3) diseño instruccional; 4) actividades y 5) recursos y/o materiales utilizados.

Lo mismo se hizo con los dos códigos restantes y, de forma paralela, se releeron los 36 códigos restantes con la intención de analizar la información que contenían y valorar si podían integrarse entre sí o con las temáticas identificadas en los tres códigos más frecuentes.

Tabla 8
Temas emergentes en cada código

Tabla 8. Temas emergentes en cada código		
MODELO EDUCATIVO	DIFICULTADES ENCONTRADAS	CONCEPCIONES ENTORNO A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
1. La elaboración de un programa en línea se visualiza como un proceso 2. Este modelo complementa el trabajo hospitalario 3. la educación virtual difiere de educación presencial 4. Perspectivas pedagógicas 5. se consideró un programa novedoso 6. El modelo buscaba la profesionalización y formar en investigación, docencia 7. La organización curricular 8. Características de los diseños instruccionales 9. Rol del alumno 10. Características del área de conocimiento 11. Organización 12. Características de las actividades 13. Recursos 14. Currículo 15. Evaluación 16. Formación docente 17. Cuso de herramientas 18. Conectividad con otras sedes 19. Herramientas digitales utilizadas	1. Desempeño de funciones ajenas a la docencia 2. El trabajo del docente virtual no es valorado 3. No se reconocen las horas de trabajo virtuales 4. Existen creencias en general entorno a esta modalidad 5. Apoyo institucional 6. Dificultad con la tecnología del momento 7. Concepción de enfermería respecto a la modalidad 8. Concepción de enfermería respecto al apoyo recibido 9. dificultad para integrar la tecnología 10. dificultad de los estudiantes 11. perfil de estudiantes 12. tenían carga de trabajo excesiva 13. dificultad de relación con otras instituciones 14. Problemas económicos 15. Exceso de trabajo para los maestros de investigación 16. Falta de interés de miembros de la Facultad 17. Falta de compromiso por parte de los docentes 18. Dificultad de comunicación 19. No existió el índice de titulación esperado 20. Ausencia de equipo de trabajo 21. No existieron instrumentos de acreditación 22. Una de las características de los programas a distancia es la flexibilidad pero para este programa tuvo una connotación negativa 23. Fue un programa caro	1. La modalidad semipresencial difiere a la educación a distancia 2. Hay diferencias entre la modalidad a distancia y la modalidad presencial 3. La modalidad a distancia y la presencial no pueden ser educaciones equiparables 4. Perspectiva institucional 5. En la educación a distancia se pierde un contacto personal 6. Es demandante para el maestro y para el estudiante 7. Es interesante pero no es sencilla 8. Modalidad poco flexible 9. Educación inclusiva 10. Es una modalidad demandante 11. Favorece el desarrollo de trabajo colaborativo y responsabilidad 12. Requiere mayor tiempo 13. Es posible y funciona 14. Adoptar un modelo de educación a distancia requiere más que una capacitación 15. La EaD va más allá de automatizar procesos 16. Necesidad de seleccionar alumnos 17. No es una modalidad para todos

Fuente: elaboración propia.

Elaboración propia.

D) Presentación de los datos

La identificación de los códigos más frecuentes permitió la extracción de unidades de significado claras para guiar la búsqueda de elementos comunes en los códigos restantes. El análisis de contenido permitió realizar una clasificación temática en tres rubros cuyo contenido expresaba con claridad una etapa del proceso:

- 1) Etapa en la que se presentó la propuesta innovadora en el campo de la enfermería;
- 2) Etapa en la que se diseñaron los programas educativos y
- 3) Etapa en la que se implementó y se presentaron los problemas.

La primera redacción de resultados contempló la descripción de estas tres etapas, en cada una de las cuales se destacan los aspectos que las caracterizan y que se sintetizan en la Tabla 9.

Tabla 9
Despliegue de temas prioritarios

Tabla 9. Despliegue de temas prioritarios		
Una propuesta educativa innovadora en el campo de la enfermería	Diseño de los programas educativos	Problemas en la implementación
Una carga mayor de trabajo docente Programas orientados a la profesionalización Disposición de recursos tecnológicos	Enfoque pedagógico Contenidos Diseño instruccional Actividades y recursos y/o materiales utilizados	Docentes cumpliendo funciones administrativas Críticas desacreditadoras Educación a distancia, ¿educación de segunda? Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constantes fallas tecnológicas
Fuente: elaboración propia.		

Elaboración propia.

Para la presentación de la información obtenida hasta este momento del análisis se utilizaron descripciones acompañadas de las voces de los participantes, buscando organizar la información obtenida en una historia coherente. De acuerdo con Polkinghorne (1995, en Moríña, 2016) se buscaron aspectos singulares en cada etapa para llegar a elaborar una nueva narración que tornara significativos los datos o la información inicial.

Al finalizar la descripción se realizó una nueva lectura para establecer las categorías emergentes, mismas que se encontraron presentes en las tres etapas. El resultado de esto fueron seis categorías:

- 1) Concepciones
- 2) Competencias docentes
- 3) Competencias de estudiantes

- 4) Proceso de enseñanza aprendizaje
- 5) Recursos tecnológicos y
- 6) Administración del programa

Estas categorías, entrecruzadas con las etapas en las que se expresan (surgimiento de la propuesta, diseño e implementación) se despliegan en 18 subcategorías. En la Tabla 10. se establecen las relaciones marcadas para describir el proceso y las categorías que permiten analizar el devenir de los programas de educación a distancia virtual impulsados en la institución.

Tabla 10
Análisis categorial final

Tabla 10. Análisis categorial final			
CATEGORÍAS	FASES DE DESARROLLO		
	PROPUESTA	DISEÑO	IMPLEMENTACIÓN
CONCEPCIONES	Innovación educativa	Programas profesionalizantes	Acreditación de la modalidad
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Incorporación de TIC	Enfoque constructivista en el diseño instruccional	Seguimiento y evaluación
COMPETENCIAS DOCENTES	Formación docente	Docentes diseñadores	Docentes implementadores
COMPETENCIAS ESTUDIANTES	Estudiantes trabajadores de la salud	Aprendizajes esperados	Autorregulación del aprendizaje
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Capacidad tecnológica	Comunicación sincrónica /asincrónica	Operatividad tecnológica
ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA	Respaldo administrativo	Planeación administrativa	Vinculación y coordinación

Fuente: elaboración propia

e) Devolución de resultados.

En cuanto a la devolución de los resultados se previó la realización de un grupo focal en el que se pidió al grupo de participantes que validen la información interpretada y se reflexione acerca de la posibilidad de reinstalar la educación a distancia en la institución.

5. Consideraciones éticas

Para llevar a cabo la investigación se tuvieron en cuenta los cuatro principios y obligaciones derivadas del “Código de Nuremberg” y de la “Declaración de Helsinsky”: respeto por la autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia. De acuerdo con los lineamientos éticos establecidos por la Comisión Nacional de Bioética (2014), cualquier investigación debe ser sometida a uno o más comités de evaluación científica ética para examinar su mérito científico y aceptabilidad ética; en este caso, desde que el proyecto fue presentado fue evaluado por el Comité Académico responsable de atender este ámbito en la institución donde se realizó la investigación.

Dado que la investigación contempló la participación de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y directivos) se tomaron en consideración los siguientes puntos:

5.1. Protección a la persona

En esta investigación el valor de la persona estuvo presente como un elemento central. Las personas se consideran colaboradoras de la investigación y no objetos de estudio. Se reconocen como personas con derechos bien definidos, incluyendo desde luego el respeto a sus normas de vida, a su autonomía y a su privacidad. Fueron tomados en cuenta como participantes, más allá de meros informantes (Moriña 2016). La pretensión desde un inicio fue dialogar con los miembros de la comunidad, reconociéndolos como expertos en todas las etapas del proceso de investigación.

5.2. Consentimiento informado y expreso

A los participantes se les explicó con claridad la intención de la investigación y cuáles eran los procedimientos y riesgos a los que se someterá con libre elección y sin coacción alguna. Toda información recabada en este estudio contó con la autorización previa de los informantes.

Además, por ser una investigación cualitativa fenomenológica-hermenéutica en los encuentros tenidos a lo largo de las fases se explicó a los participantes los avances y cambios que iban surgiendo en el proceso, así como los problemas que enfrentaban y cómo se resolvían para continuar con la investigación (Ramcharan y Cutleffe, 2001 en Mannay, 2017). En este sentido, el consentimiento informado es un documento abierto que se va construyendo conforme avanza el proceso de investigación Josselson (en Moriña 2016).

5.3. Responsabilidad, rigor científico y veracidad

En todo momento la investigadora actuó con responsabilidad en relación con la pertinencia, alcances y repercusiones de la investigación tanto a nivel individual como institucional. Por ello se estableció el compromiso y la responsabilidad de dar a conocer a los participantes los resultados obtenidos pues se investiga para la comunidad y ellos son quienes validarán el resultado obtenido.

5.4. Integridad científica

A lo largo de la investigación se mantuvo la integridad científica al declarar los conflictos de interés que pudieran afectar el curso del estudio o la comunicación de sus resultados. Al respecto, se puso especial cuidado en reconocer a Facultad de Enfermería y referir los autores de los documentos que fueron consultados en el archivo de la misma, así como los aportes de los participantes en la construcción de la propuesta para impulsar la educación a distancia, buscando siempre el beneficio común, antes que el propio (Morin#a, 2016).

CONCLUSIONES

A lo largo del proceso de la investigación “Análisis de la evolución de educación a distancia en la Facultad de Enfermería para la integración de TIC al modelo pedagógico actual” se descubren un conjunto de situaciones que las investigadoras tuvieron que enfrentar tomando como base la coherencia que asumirían sus acciones con relación a su posicionamiento epistemológico y los principios que las constituyen

como tales; vistas a la distancia, las decisiones asumidas develan la construcción de una estrategia metodológica que se fue construyendo y sustentando asumiendo los principios epistemológicos y axiológicos del paradigma constructivista propuesto por Guba y Lincoln (2012). De manera particular el interés de las investigadoras se centró en la reconstrucción de los significados construidos colaborativamente en torno al tema de indagación.

La metodología seguida, cuyos aspectos claves y fases seguidas se describieron aquí, muestra ventajas que provee el paradigma constructivista ya que permite mirar desde adentro la situación vivida. A través del análisis de experiencias de quienes participaron en los dos programas educativos considerados en la investigación fue posible identificar las fortalezas y las dificultades que se enfrentaron así como las expectativas que se tienen a futuro. Es posible reconocer, también, los elementos que resultan importantes para los actores educativos y cuáles son las limitaciones propias de la institución donde se llevó a cabo el estudio.

Las aportaciones que se obtienen de esta experiencia, si bien son acotadas a una realidad local, permiten identificar los nexos que esta guarda con un escenario global en el que la educación a distancia con el uso de las TIC cobra cada vez mayor fuerza.

En el campo específico de la metodología, las aportaciones de este trabajo en el que se ejemplifica el procedimiento de una investigación cualitativa de corte fenomenológico hermenéutico permite resaltar los siguientes aspectos: 1) la significatividad de los datos en contextos sociales, culturales y académicos concretos, 2) procedimientos rigurosos que dan cuenta de la suficiencia de la información recabada y los alcances del análisis y 3) la transparencia y replicabilidad de los resultados obtenidos del análisis realizado (Suárez et al., 2013).

De acuerdo Hammersley (1992, en Suárez, del Moral y González) uno de los criterios de calidad de un trabajo cualitativo es la cantidad de información sobre el proceso de investigación que se ofrece a los lectores a los que va dirigido, consideramos que el tratamiento de datos a través de la categorización de información favorece el cumplimiento de este criterio y permite descubrir algunas rutas para profundizar la indagación, así como abrir el diálogo y debate académico sobre los aportes de la investigación cualitativa en el campo de la educación.

Referencias

- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8 (2), 51-74.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2da ed) Madrid, España: La Muralla S.A
- Bolívar, A, Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.

- Bolívar, Antonio, & Domingo, J. (2016). *La investigación biográfico – narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. España: Universidad de Granada
- Bolivar, B. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). 1-26. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* 14(1), 61-71
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education, (6th edition) London and new York: Routledge Taylor and Francis Group*. Estados Unidos: Wordpres. Recuperado de <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- Comisión Nacional de Bioética. (2014). *Comisión Nacional de Bioética#: México*. Recuperado de <http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/interior/conbioetica.html>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Estados Unidos: SAGE Publications
- Donaduzzi, S., Colomé, C., Heck, T., Nunez, M., & Viviani, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. In *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Recuperado de <https://doi.org/http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos*. Madrid, Estados Unidos: Narcea.
- Marí, R., Bo, R., & Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *Revista de ciències de l'educació*. 1(1), 113-133. Retrieved from <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. España: Editorial Narcea ISBN 978-84-277-2234-7
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). A A investigação narrativa em educação física e esporte: que é e qual a sua utilidade. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 17(1), 11-38. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.17752>
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Santamarina, C., & Marinas, J. (1995). Historias de vida e historia oral. In Sintesis (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 259-287). España: Sintesis
- Taylor, S. & Bogdan, S. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos: La búsqueda de significados*. México: Paidós Ibérica S.A. Recuperado de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

- Suárez, C., Del Moral Arroyo, G., & González Fernández, T.M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.5093/in2013a9>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. (1ra ed) España: Síntesis.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Colección universitaria Idea Books,S.A