

A PRÁTICA NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Experiências de Grupos de investigação

LA PRÁCTICA EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Experiencias de grupos de Investigación

EDITORES
CATARINA BRANDÃO
JOSÉ LUÍS CARVALHO
TERESA ALZÁS GARCÍA



ludomedia

FICHA TÉCNICA

New Trends in Qualitative Research | Vol. 5 (2021)

Título: A prática na Investigação Qualitativa: Experiências de Grupos de Investigação // La práctica en Investigación Cualitativa: Experiencias de Grupos de Investigación

Autores: Alba María del Carmen González Veja; Alba Torrego González; Alba Souto-Seijo; Albert Cabellos; Ana María de las Heras Cuenca; Analía E. Leite Méndez; Antonio Bautista García-Vera; Armando David Sousa; Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira Toso; Caren da Silva Bertoldo; Carlos Rosón; Cláudia Silveira Viera; Cleonara Maria Schwartz; Cristina Lavareda Baixinho; Dilza Côco; Eliane Tatsch Neves; Fabiana da Silva Kauark; Fátima Mendes Marques; Fernanda Zanetti Becalli; Iris Estévez; J. Ignacio Rivas Flores; Jesús Manuel Ramos García; José Siles González; Laura Rayón Rumayor; Lluís Ballester; Luis Ernesto Vázquez Arellano; M. Jesús Márquez García; M. Esther Prados Megías; Maia Acuña; María-Camino Escolar-Llamazares; Maria Helena Presado; María Consuelo Sáiz-Manzanares; María Jesús Romera Iruela; Mariana Matias Santos; Mário Cardoso; MCarmen Solano Ruiz; Mercedes González-Sanmamed; Neusa Collet; Óscar Ferreira; Pablo Cortés González; Piedad Calvo León; Priscila de Souza Chisté Leite; Sandra Soares Della Fonte; Tiago Nascimento; Vanessa Rossetto; Victória Quesada; Virginia Martagón Vázquez.

Editores

Catarina Brandão
José Luís Carvalho
Teresa Alzás García

Comissão Editorial

Conceição Oliveira
Sónia Mendes
Fábio Freitas

Edição

Ludomedia
Rua Centro Vidreiro, 405
São Roque
3720-626 Oliveira de Azeméis
Aveiro - PORTUGAL

e-mail // info@ludomedia.pt

web // www.ludomedia.pt

ISSN: 2184-7770
ISBN: 978-989-54759-5-7
DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021>

Conselho Editorial

Ana Isabel Rodrigues (IPB, Portugal)	Luis M. Casas (UNEX, Espanha)
Ana Paula Macedo (UM, Portugal)	Luis Paulo Reis (UP, Portugal)
António Moreira (UA, Portugal)	Maria Aparecida Viggiani Bicudo (CNPq, Brasil)
Catarina Brandão (FPCE-UP, Portugal)	María Cruz Sánchez Gómez (US, Espanha)
Christina Brasil (UNIFOR, Brasil)	Maria Gonçalves (IPCB, Portugal)
Cristina Lavareda Baixinho (ESEL, Portugal)	Marília Rua (UA, Portugal)
Cleoneide Oliveira (CUEC, Brasil)	Patricia Lopez Estrada (TEC, Costa Rica)
Dayse Neri de Souza (UNASP, Brasil)	Paulo Alexandre de Castro (UFG, Brasil)
Ellen Synthia de Oliveira (UFG, Brasil)	Raimunda Silva (UNIFOR, Brasil)
Emiko Yoshikawa Egry (USP, Brasil)	Ricardo Luengo (UNEX, Espanha)
Francislê Neri de Souza (UNASP, Portugal)	Ricardo Teixeira (UFG, Brasil)
Isabel Pinho (UA, Portugal)	Rodrigo Arellano Saavedra (UCM, Chile)
Ivone Cabral (UFRJ, Brasil)	Ronaldo Nunes Linhares (UNIT, Brasil)
Jaime Ribeiro (IPL, Portugal)	Rosa Godoy Serpa da Fonseca (USP, Brasil)
João Amado (FPCE-UC, Portugal)	Sandro Dutra (UEG, Brasil)
José Luís Carvalho (UNEX, Espanha)	Susana Sá (UM, Portugal)
Lia Raquel Oliveira (UM, Portugal)	Teresa Alzás (UNEX, Espanha)
Luís Eduardo Ruano (UCC, Colômbia)	

A Ludomedia edita, publica e comercializa livros de Investigação Qualitativa. O seu catálogo editorial contempla um vasto leque de publicações, que focam temáticas como a análise de dados qualitativos com apoio de software, técnicas de análise de dados, paradigmas de investigação, entre outros. Cada projeto envolve investigadores e autores com diferentes experiências, explorando variadas metodologias de investigação e desenvolvimento. As parcerias estabelecidas com Universidades de referência têm permitido o desenvolvimento de conteúdos de excelência, refletindo o que de melhor se faz em termos de investigação científica a nível internacional.

Ludomedia edita, publica y comercializa libros de Investigación Cualitativa. Su catálogo editorial incluye una amplia gama de publicaciones, que se centran en temas como el análisis de datos cualitativos con soporte de software, técnicas de análisis de datos, paradigmas de investigación, entre otros. Cada proyecto involucra investigadores y autores con diferentes experiencias, explorando variadas metodologías de investigación y desarrollo. Las alianzas establecidas con Universidades de referencia han permitido el desarrollo de excelente contenido, lo que refleja lo mejor que se hace en términos de investigación científica a nivel internacional.

Copyright © Ludomedia

Comissão Científica

Alexandre Chagas, Universidade de Tiradentes - Brasil
 Ana Antunes, Universidade da Madeira - Portugal
 Ana Veloso, Universidade do Minho - Portugal
 António Moreira, Universidade de Aveiro - Portugal
 Carolina Lopes Araújo, Universidade de Brasília - Brasil
 Cleoneide Oliveira, Centro Universitário Estácio do Ceará - Brasil
 Cristina Baixinho, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa - Portugal
 Dayse Neri de Souza, Centro Universitário Adventista de São Paulo - Brasil
 Dora Barrientos, Universidade de São Paulo - Brasil
 Elza de Fátima Ribeiro Higa, Faculdade de Medicina de Marília - Brasil
 Filipa Vieira - Universidade do Porto - Portugal
 Gilberto Tadeu Reis da Silva, Universidade Federal da Bahia - Brasil
 Gonzalo Lorenzo-Lledó, Universidade de Alicante - Espanha
 Helena Presado, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa - Portugal
 Henrique Gil, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal
 Isabel Alarcão, Universidade de Aveiro - Portugal
 Jaime Ribeiro, Instituto Politécnico de Leiria - Portugal
 João Amado, Universidade de Coimbra - Portugal
 Katia Godoi, Universidade Católica Dom Bosco - Brasil
 Lucimara Fornari, Universidade de São Paulo - Brasil
 María Cruz Sánchez, Universidade de Salamanca - Espanha
 Mauro Serapioni, CES - Universidade de Coimbra – Portugal
 Mercedes González Sanmamed, Universidade da Corunha - Espanha
 Oswaldo Lorenzo, Universidade de Granada - Espanha
 Paulo Alexandre Castro, Universidade Federal de Goiás - Brasil
 Ricardo Luengo, Universidade de Extremadura - Espanha
 Rodolfo Levin Echeverri, Universidade da República - Uruguay
 Rodrigo Arellano Saavedra, Universidade Católica do Maule - Chile
 Ronaldo Linhares, Universidade Tiradentes - Brasil
 Susana Oliveira e Sá, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - Portugal
 Teresa Alzás, Universidade da Extremadura - Espanha
 María Victoria Martín Cilleros, Universidade de Salamanca - Espanha
 Vítor Gonçalves, Instituto Politécnico de Bragança – Portugal

Prefácio

A Prática Teórica Como Ação Comunicativa

Com um agradecimento especial a Catarina Brandão, José Luís Carvalho e Teresa Alzás, editores do livro "A Prática na Investigação Qualitativa: Experiências de Grupos de Investigação - Vol. 5", expresso minha imensa satisfação por ter sido convidada para escrever o prefácio. Sinto-me com a missão de abrir a leitura, construindo o clima e o contexto nos quais esta obra se insere.

Primeiro falemos da coletânea: são doze capítulos assinados por pesquisadores de quatro países (Brasil, Espanha, México e Portugal). E a indagação fundamental à qual busca responder poderia ser assim resumida: neste mundo contemporâneo em que o pragmatismo impera, para que serve, na prática, a pesquisa qualitativa? As respostas são dadas pelos autores de diferentes maneiras, explicitando suas múltiplas estratégias de investigação.

Começo por comentar o que há de comum, a meu ver, em seis textos que tratam da combinação de métodos: triangulação de abordagem quantitativa e qualitativa; recuperação histórica de cadernos escolares e de validação dessa estratégia juntando estratégias educativas e de análise de conteúdo; utilização do conhecimento proveniente de pesquisa na prática clínica em saúde; reflexão sobre a efetividade dos métodos mistos em investigação contextual em saúde e educação; e integração de análise qualitativa e quantitativa com apoio do software NVIVO para o entendimento dos processos de emancipação juvenil.

Nessa viagem, volto para referenciar as estratégias utilizadas por pesquisadores seminais no nascimento das pesquisas qualitativas na chamada Escola de Chicago, considerada berço do método nos primeiros 40 anos do século passado. Para isso, evoco o testemunho de Becker (1996) quando nos conta como e porque a pesquisa qualitativa se tornou uma referência mundial a partir de sua instituição: foi gestada numa Universidade respeitada; elaborada por grupos reflexivos coordenados, permanentes e comprometidos; e, principalmente, estava totalmente a serviço da sociedade. Becker menciona que, inclusive, sistemática e periodicamente, os pesquisadores produziam boletins que faziam chegar seus estudos à população, levando-lhe os resultados que lhe interessavam.

Havia pelo menos duas histórias da sociologia [referia-se à Sociologia praticada na Escola de Chicago] que é preciso contar. A primeira é sobre a prática, os métodos e a condução das pesquisas, pois não podemos garantir que as ideias são as forças motrizes de uma escola sociológica. [...] A história da sociologia não é a de uma grande teoria, mas de grandes pesquisas realizadas sobre a sociedade. A segunda história é sobre a importância das instituições e organizações onde o trabalho sociológico é realizado, pois nenhuma ideia existe num vácuo. Elas só existem porque são lançadas por pessoas que trabalham em organizações que as perpetuam e as mantêm vivas (Becker, 1996, p.177).

Referindo-se às pesquisas qualitativas que realizavam na Universidade de Chicago, Becker (1996) ressalta que seu grupo utilizava todas as estratégias necessárias para ampliar e aprofundar o conhecimento. Com ele, eu diria, os meios a gente inventa. Eles se renovam de acordo com a evolução das diferentes e apropriadas tecnologias. Os objetivos e as finalidades permanecem e são perenes.

Nós éramos mais ecléticos em relação ao método do que as pessoas pensam. Fazíamos entrevistas, colhíamos dados estatísticos e buscávamos informações históricas. Entendíamos que, nos estudos que conduzíamos, era essencial entender o contexto dos fatos (p.178).

Com essa volta às origens, presentificada nos trabalhos desta coletânea, ressalto, em primeiro lugar, que desde a origem, os pesquisadores se serviam de vários métodos e técnicas e os triangulavam, inovando nas formas de levar à população os frutos de seus estudos. Portanto, utilizar vários meios, buscando a melhor compreensão da realidade, é ser fiel ao pensamento mais profundo da sociologia qualitativa e também ao genuíno método antropológico (Malinowski, 2005). Em segundo lugar, ressalto que o processo reflexivo e interativo era a forma de fazer sociologia, não como exceção, mas como escolha teórica-metodológica hegemônica. Por meio dela, os pesquisadores superavam o objetivismo puro e mostravam o quanto a realidade pode ser mais bem compreendida com a valorização da intersubjetividade, do significado, da intencionalidade sempre presentes em qualquer fenômeno humano e social. Um dos autores mais significativos desse grupo é Goffman (1981, 2014) até hoje não superado na profundidade de suas críticas e reflexões.

O depoimento de Becker também mostra uma postura dialética que observa os contrários e não despreza as contradições, entendendo os dados subjetivos (significados, intencionalidade, interação, intersubjetividade, participação) e os dados ditos objetivos (indicadores, distribuição de frequência e outros) como sendo interdependentes. Tal visão permite romper e dissolver várias dicotomias que são tomadas como verdades, por meio da combinação enriquecedora de informações quantitativas com a visão que os atores sociais têm a respeito delas. A boa ciência social dissolve o falso dilema entre sujeito e o objeto, pois qualquer conhecimento nesse campo se fundamenta na intersubjetividade: o objeto com que se trabalha é sujeito e traz uma realidade interpretada para a cena da pesquisa (Geertz, 2001; Minayo, 2010, 2017, 2018).

Uma nota indispensável é dizer que a partir do final dos anos 1930, a sociologia qualitativa foi suplantada pelo quantitativismo. A Escola de Chicago entrou em declínio. Somente depois da Revolução Cultural do final dos anos 1960, movimento que questionou profundamente o positivismo e as grandes narrativas sociológicas que liam a realidade omitindo o sujeito das ações, pouco a pouco se foi retomando o valor do pensamento compreensivo.

Em seguida, faço uma menção particular a quatro trabalhos que deram atenção especial às estratégias de observação: o que trata da avaliação das organizações; o que utiliza a design-based-research; o que analisou a ecologia da aprendizagem universitária; o que analisa as funções da foto-elicitación e da narrativa fotográfica para estudos de caso e como disparadores de discussões em grupo. Embora com objetivos diferentes, o foco dos autores está na técnica de observação. Considero o acerto e as infinitas possibilidades dessa imersão, em contraposição às entrevistas ou aos estudos documentais que focalizam a análise da palavra. Como lembra Malinowski (2005), a observação aprofunda um tipo de olhar sobre os fatos e sobre as práticas que transborda para os detalhes da vida social, pois ela faz um contraponto entre o dizer e o fazer.

Há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados por meio de perguntas ou de documentos quantitativos, mas devem ser observados em sua realidade. Denominemo-los “imponderáveis da vida real”. Entre eles se incluem coisas como a rotina de um dia de trabalho, detalhes do cuidado com o corpo, forma de comer e de preparar a comida; tom das conversas e da vida social ao redor das casas, a existência de grandes hostilidades, simpatias e antipatias entre as pessoas; a forma sutil mais inquestionável em que as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos, e as reações emocionais dos que os rodeiam (Malinowski, 2005, p. 55).

Malinowski (2005) faz uma crítica radical aos tipos de investigação social que apreendem somente o nível mais aparente da realidade, considerando que esse tipo de fazer ciência percebe só o esqueleto da sociedade e não compreende a vida que nela palpita, porque fica longe do lugar ou das situações onde o poder, as trocas, as relações e os sentimentos acontecem (Minayo & Costa, 2019). Valorizando a observação direta ou por meio de qualquer técnica, ressalta: “toda a estrutura de uma sociedade se encontra incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano” (Malinowski, 2005, p. 40).

O mesmo autor chama atenção para que a observação seja preparada, embora essa preparação não deva tolher a criatividade, conforme recordam Minayo e Costa (2019). É preciso estar atento:

(a) ao conjunto de regras formuladas ou implícitas com as quais se guiam os componentes do grupo social; (b) à forma como essas regras são obedecidas ou transgredidas; (c) aos sentimentos de amizade, de antipatia ou simpatia que permeiam os membros da coletividade; (d) aos aspectos legais e os aspectos íntimos das relações sociais; (e) às tradições e aos costumes e à importância que lhes são atribuídos; (f) as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da vida, verbalizados ou evidenciados em gestos, atitudes e categorias de pensamento. É o que fizeram os autores dos referidos artigos, buscando meios de aguçá-lo seu olhar, ao contrário da visão unívoca, que frequentemente é encontrada em publicações, inclusive, em artigos qualitativos. Nas palavras de Malinowski (2005):

Quanto mais problemas o investigador levar a campo, quanto mais estiver habituado a confrontar suas teorias com os fatos e a considerar a importância dos fatos para a teoria, melhor capacitado estará para o trabalho. As ideias preconcebidas são perniciosas em qualquer tarefa científica. Mas prever os problemas constitui a principal qualidade de um pensador científico. E esses problemas são revelados, por primeira vez ao observador, por meio de seus estudos teóricos (Malinowski, 2005, p. 45).

Em resumo, é muito importante que os autores tenham privilegiado a observação como estratégia principal de pesquisa qualitativa. Ela tem uma potencialidade imensa de contribuir para a compreensão e a interpretação da realidade, desde que o pesquisador entenda que seu compromisso não se esgota na saída do campo ou no ambiente observacional.

Por fim, comento dois capítulos, um em que os autores utilizam a literatura e a poesia na gestão emocional dos sentimentos de quem enfrenta o cotidiano dos serviços de saúde. Outro, em que os autores tratam de ética em pesquisa. Sobre o primeiro, lembro aos leitores que a articulação da arte com a ciência também não é um fenômeno novo. É possível identificar exemplos históricos dessa interação em Aristóteles e, mais próximo, em Leonardo da Vinci que utilizou conhecimentos da matemática e da geometria para revolucionar a representação humana e da natureza. Na ciência contemporânea, cito aqui um autor seminal, Walter Benjamin (1985). Esse autor fez uma crítica radical à visão cartesiana a que chamou “ciência das sínteses”, que soma os detalhes dos fenômenos observados para obter a verdade, parametrizando ideias e ações. E ressaltou o poder e a presença cada vez mais influente da arte e das imagens na comunicação humana. Segundo Benjamin, as tecnologias de informação e comunicação permitem uma experimentação intensa e sensível, individual e coletiva, temporal e espacial da realidade social, pois da arte emergem os significados mais plausíveis da condição humana. Por isso, esse autor propôs um diálogo entre as duas linguagens, a da tecnociência e a da arte, superando limites interpretativos e metodológicos. Em resumo, realçou, a favor da arte, que a narrativa da experiência pode expressar a interação dialética entre o individual e o universal e os sentidos e significados das ações humanas.

Quanto às questões éticas e respondendo diretamente à consciência (atormentada) de um estudante sobre a relação pesquisador/pesquisado, posso asseverar que nunca saberemos se nossa contribuição em determinada investigação beneficia mais a nós do que o grupo que pesquisa. No entanto, é fundamental fazer o possível para diminuir a distância entre essa díade, tal como proposto por vários autores neste livro, dentre os quais menciono os que discorrem sobre a aplicação do conhecimento clínico na prática da saúde. Junto com uma colega (Minayo & Guerriero, 2014) tratei desse assunto, ressaltando o caráter compreensivo, relacional e reflexivo da pesquisa qualitativa. Chamamos atenção também sobre as vantagens e os problemas que advêm das lógicas diferentes e, muitas vezes, dos interesses conflitantes do pesquisador e de seus interlocutores. No referido texto, falamos do sentido ético dos estudos compreensivos; do comportamento ético do pesquisador no campo; da ética na análise do material empírico; e dos cuidados éticos na elaboração dos resultados e sua devolução aos grupos estudados: para isso, valemo-nos de alguns exemplos clássicos da literatura internacional. Tratamos também da distinção entre as exigências dos Comitês de Ética e a Ética da pesquisa propriamente dita: é preciso ter claro que o sentido abrangente da ética que inclui a responsabilidade do pesquisador não pode ser condensado nos instrumentos exigidos para julgamento dos projetos. Pois, além do que ali foi proposto, é preciso considerar uma série de questões: o sentido social do trabalho, as relações institucionais com os financiadores, a forma

de tratar a equipe de pesquisa, os estudantes nela incluídos e os compromissos com a comunidade científica e com os grupos estudados.

Gostaria de encerrar este prefácio, falando de um autor que, a meu ver, é aquele cujo pensamento melhor contribui para sintetizar a discussão deste livro: Jürgen Habermas, em particular nas seguintes obras, “Teoria da ação comunicativa” (1997), “Conhecimento e interesse” (2000) e “O discurso filosófico da modernidade” (1982). Habermas ressalta que ciência e técnica se transformaram nas principais forças capitalistas, e sua tendência é de subjugar e colonizar o mundo da vida.

Na obra “Conhecimento e Interesse” (2000) Habermas critica a estrutura das ciências ditas objetivas que negam a autorreflexão como fundante da construção do conhecimento a favor das técnicas instrumentais. Faz uma crítica contundente ao positivismo e ao pragmatismo. O primeiro porque desreferencializa o sujeito pensante e desenvolve uma espécie de dogmatismo em que a fé das ciências existe nelas próprias. Em relação ao pragmatismo, Habermas insiste que inexistente conhecimento desinteressado. E mais que isso, o interesse prevalece como fenômeno controlador e orientador do conhecimento. Em geral o pragmatismo se reveste de positivismo, endeusando a técnica e desprezando o processo reflexivo e comunicativo.

Em seus textos, Habermas (1982) propõe o paradigma da comunicação fundamentado na linguagem intersubjetiva, argumentativa e situada, em busca do consenso. E insiste que a ação comunicativa encontra sua raiz no mundo vivido e de inter-relações. A intersubjetividade é a mola do pensamento e da ação, e a linguagem é a categoria fundante. Portanto, na sua concepção, a verdade não é fruto das técnicas, porque não há verdade fora do contexto da fala, da argumentação e do consenso alcançado em intersubjetividade. A ação é intermediada pela comunicação e vice-versa. A lição para a pesquisa qualitativa, não é correr atrás ou imitar a busca das “evidências” ou das “verdades” das abordagens quantitativas. E sim, aprofundar o sentido do conhecimento intersubjetivo, colocando-o a serviço da sociedade.

Finalizo este prefácio com alguns reparos. O primeiro é que a obra que ora prefacio pode e deve ser lida a partir de várias perspectivas. Não pretendi esgotar nem a importância de seu conteúdo e nem o seu sentido. Quis apenas agir, como sempre faço e muito se recomenda na elaboração de prefácios, acrescentar algo que os autores ou quiseram dizer e não tiveram tempo para tanto, ou ainda, permitiram inferir a partir de suas exposições. Que os leitores, ao saborearem essa obra, nela encontrem seu próprio caminho de interpretá-la e complementá-la.

Fevereiro, 2021

Maria Cecília de Souza Minayo

Pesquisadora Emérita da Fundação Oswaldo Cruz-RJ/Brasil

Referências

- Becker, H. (1996). A Escola de Chicago. *Mana*, 2(2), 177–188.
- Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- Goffman, E. (2014). *A representação do Eu na vida cotidiana*. 24ª. edição. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Goffman, E. (1981) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Habermas J. (1982). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro, Editora Zahar.
- Habermas J. (2000). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Editorial Cátedra.

- Malinowski, B. (2005). *The argonauts of the Western of Pacific*. London: Routledge.
- Minayo, M.C.S. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*, 6(3), 251-261.
- Minayo, M.C.S. (2017). Limits and Possibilities to Combine Quantitative and Qualitative Approaches. In Sonyel Oflazoglu (Ed.), *Qualitative versus Quantitative Research*. IntechOpen.
- Minayo, M.C.S. (2018). Foundations, Mishaps and Dissemination of Qualitative Approaches. In: A. Costa, L Reis, F. Souza, A. Moreira (eds), *Computer Supported Qualitative Research*. ISQR 2017. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 621. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61121-1_5
- Minayo, M.C.S., & Costa, A.P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia. Pesquisa qualitativa em ação*. Aveiro: Ludomedia.
- Minayo, M.C.S., & Guerriero, I.C.Z. (2014). Reflexividade como ethos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4), 1103-1112.

Introducción

Los enfoques metodológicos en el diseño de la investigación cualitativa.

Uno de los rasgos que más enriquecen la investigación cualitativa son los distintos diseños metodológicos que ofrece, puesto que además de orientar en el proceder del análisis de los datos cualitativos, favorece el diseño de una investigación abierta y flexible a las circunstancias del objeto de estudio.

Para aproximarnos a su análisis, es de gran utilidad la clasificación realizada por autores como Hernández, Fernández y Baptista (2010) que han destacado cinco tipologías de metodologías cualitativas, aunque hay que matizar que los distintos enfoques tienen proposiciones teóricas que en algunos casos se yuxtaponen. Estos son: la teoría fundamentada, los diseños etnográficos, los diseños narrativos y los diseños de investigación-acción.

La teoría fundamentada busca generar teorías de alcance medio a partir de los datos cualitativos. Este diseño de investigación es planteado por Glaser y Strauss (1967) y desarrollado en el marco del interaccionismo simbólico, cuyo procedimiento de análisis se orienta hacia la comprensión del significado de los fenómenos. Dentro de la teoría fundamentada, se distinguen dos diseños procedimentales muy interesantes para codificar con rigor los datos cualitativos: el sistemático y el emergente.

Ambos diseños parten de la idea de que la teoría “emana” de los datos. No obstante, la diferencia entre ambos radica en la concepción del proceso de codificación. En el diseño emergente, la codificación no sigue un procedimiento tan estructurado en categorías prefijadas. Es decir, en los diseños emergentes de la teoría fundamentada se trabaja con una codificación abierta a partir de la cual se vislumbran las categorías que construyen la teoría. Mientras que los diseños sistemáticos, establecen un procedimiento de codificación más pautado, parte de códigos abiertos, que posteriormente relaciona utilizando categorías prefijadas. Este procedimiento es denominado codificación axial, que supone establecer la categoría central, organizar las demás categorías por temas y conectar los códigos atendiendo a las causas, condiciones y consecuencias que se relacionan con la categoría axial. Posteriormente, se procede a la selección de los códigos que permiten explicar el fenómeno objeto de estudio.

En el ámbito de la enfermería, es un diseño de investigación muy utilizado puesto que “la teoría fundamentada es una metodología de investigación cualitativa rigurosa que permite, a través de unos procedimientos metodológicos característicos, construir una teoría que fomente unos cuidados de enfermería de calidad” (Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo, & Gordo, 2010, p. 238). En este sentido, cabe señalar el trabajo realizado por González-Gil (2008), que utiliza la teoría fundamentada para analizar la conceptualización que las enfermeras hacen de la muerte infantil e identificar las estrategias socioculturales para el afrontamiento de la misma. En el marco educativo son muy interesantes las reflexiones aportadas en el trabajo de Hernández Carrera (2014) en el que se “analiza la investigación educativa desde la perspectiva cualitativa, poniendo un especial énfasis en la investigación a través de entrevistas y en la teoría fundamentada como metodología de análisis e investigación” (p. 187). Otro estudio dentro de este enfoque son las investigaciones de Urbina y Ovalle (2016), que se centra en la comprensión de los factores pedagógicos que inciden en el abandono y permanencia de los estudiantes y el realizado por

Campo-Redondo y Labarca (2009) que aplica la teoría fundamentada al estudio de las representaciones sociales.

Los diseños etnográficos tienen como objeto de estudio los elementos culturales de un grupo social determinado, caracterizado por tener interacciones duraderas en el tiempo, compartir patrones sociales y creencias similares y por tener objetivos comunes. McLeod y Thomson (2009) ofrecen una definición amplia, señalando que los diseños etnográficos “pretenden describir y analizar las ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (p. 67). De modo que, a través del análisis de los datos se pueden encontrar las regularidades que rigen las prácticas culturales de la comunidad objeto de estudio.

En los diseños etnográficos, la organización de los datos es fundamental, dado que se trabaja con distintas herramientas para la obtención de la información, destacando especialmente la observación participante. No obstante, cabe matizar que, con la inclusión de las tecnologías digitales y los *software* de análisis cualitativo, cada vez es más habitual la recolección de datos visuales y audiovisuales en los estudios etnográficos.

Los estudios etnográficos se utilizan en muchas disciplinas, especialmente en investigaciones que dan valor al contexto cultural a la hora de realizar el análisis. Algunas se centran en el estudio lingüístico de profesiones artesanales, como el realizado por Soto (2015), otras describen fiestas populares o localidades rurales como el estudio realizado por Paniagua (2004) sobre Losar de la Vera y otras investigaciones en el ámbito educativo como la realizada por García-Arjona, Arjona y Checa (2012), sobre las relaciones interétnicas en educación física.

Los diseños narrativos ofrecen un esquema de investigación pautado, de manera que se puedan recoger datos a partir de diferentes técnicas sobre las experiencias y vivencias de personas o grupos sociales. Es un diseño que permite hacer un recorrido por la biografía de las personas, bien centrándose en un suceso concreto o bien describiendo las experiencias a lo largo del tiempo.

Concretamente, Mertens (2005) distinguen entre diseños narrativos de tópicos, centrados en un tema, suceso o fenómeno; biográficos, que son aquellos que describen las experiencias de personas o grupos sociales; los autobiográficos, en los que se cuenta con los testimonios de las personas que participan en la investigación. Por tanto, los diseños narrativos permiten un doble acercamiento, por un lado, hacia la experiencia individual y por otro lado, al contexto sociohistórico. Dado que “confluyen dimensiones psicológicas y contextuales cuya interacción genera una manera peculiar de construir y narrar su experiencia pasada, siempre en clara relación con la situación presente y los proyectos de futuro.” (Sanz Hernández, 2005, p. 105). En este sentido, como matiza Buontempo (2000) “para poder comprender la trama que conecta características personales, identidades y emociones, ideas y conductas, es necesario ubicar la acción en situaciones específicas de interacción social” (p. 2). En estos diseños, se combinan distintos instrumentos para la recolección de información a partir de testimonios, cartas, diarios, relatos de vida, entrevistas, objetos personales, etcétera; y al igual que en los etnográficos, no hay un proceso determinado en la recogida, análisis y presentación de los datos cualitativos.

Dentro del marco de los diseños narrativos cabe destacar el trabajo realizado por Vázquez Recio (2018), que analiza con profundidad las trayectorias educativas considerando los elementos contextuales presentes en el fracaso y abandono temprano de la educación. Otras investigaciones con enfoque narrativo son muy comunes en el ámbito de la psicología, para estudiar ciertas trayectorias y experiencias, como el realizado por Medrano Samaniego, Cortés, y Aierbe (2004) en el que se analizan los relatos de jóvenes que se inician en la edad adulta. Además, cabe señalar que, los diseños narrativos comienzan a ser muy utilizados en los estudios en los que se busca incluir la perspectiva de género, con el objetivo de visibilizar las experiencias y vivencias de las mujeres, como es el estudio de Gallego Noche (2008) sobre la situación de las mujeres en el deporte.

Los diseños de investigación-acción están orientados a resolver problemas en un contexto determinado, de ahí que autoras como Sandín (2003) conceptualicen la investigación-acción como una metodología para la transformación social que mejora una realidad concreta, puesto que su finalidad es “ofrecer información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 509). El procedimiento metodológico en estos diseños se organiza en tres sencillas fases: una primera fase de observación, que conlleva la identificación del problema y la recolección de información,

una segunda fase en la que los participantes analizan significados e interpretan el contexto, a partir del cual se elabora un plan de acción para resolver el problema, una tercera fase en la que se implementará dicho plan y pasado un tiempo se evaluarán para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos, tomar decisiones y/o redefinir el problema. Estas investigaciones son muy habituales en el ámbito de la educación y en todos aquellos diseños en que se contemplen acciones colaborativas, como los trabajos de Bausela (2003), Barba-Martín, Barba y Martínez (2016) y Melero y Fleitas (2015).

En este quinto volumen de *New Trends in Qualitative Research* presentamos 12 capítulos, provenientes de 4 países: Portugal, Brasil, México y España. Los capítulos fueron organizados según su enfoque metodológico, ya que creemos que esta estructura refleja la diversidad de enfoques metodológicos aquí contenidos, aunque no la limita.

En la primera sección del volumen, integramos estudios que utilizan métodos mixtos. El capítulo 1 “Uma Abordagem Mista sobre Atenção à Criança com Necessidades Especiais de Saúde no Brasil”, de Beatriz Toso, Vanessa Rossetto, Cláudia Viera, Neusa Collet, Mariana Santos, Caren Bertoldo y Eliane Neves, hace uso de múltiples estudios de caso, con triangulación de métodos. Los autores describen una investigación que se desarrolló en dos etapas y que permitió caracterizar los servicios de atención domiciliar para niños en diferentes regiones brasileñas y validar un protocolo para el flujo de atención de estos niños.

En el Capítulo 2 “Integración de análisis cualitativo y cuantitativo con el soporte de NVivo. Aplicaciones en el estudio del proceso de emancipación juvenil”, de Lluís Ballester, Carlos Rosón, Victòria Quesada y Albert Cabellos, se evalúa la eficacia de un programa para mejorar la parentalidad, la dinámica familiar y las conductas de riesgo de los adolescentes, usando un diseño cuasi-experimental con grupos de control, con toma de datos cuantitativos (centrados en resultados) y cualitativos (centrados en el proceso).

El tercer y último capítulo de esta sección fue escrito por María Sáiz-Manzanares y María-Camino Escolar-Llamazares, con el título “Efectividad de los métodos mixtos en la investigación contextual en salud y educación”. Este capítulo también se centra en la implementación de programas de intervención, esta vez en contextos naturales. Para analizar la percepción de los estudiantes, las autoras utilizaron un diseño mixto explicativo, analizando los datos cualitativos con el software Atlas.Ti v8, con análisis de frecuencias y porcentajes.

En la segunda sección del volumen encontramos estudios que utilizan métodos visuales y documentales. El capítulo 4 “Funciones de la foto-elicitación y la narración fotográfica en el estudio de caso y en los grupos de discusión”, está a cargo de Laura Rumayor, María Iruela, Ana Cuenca, Alba González y Antonio García-Vera. Los autores destacan el valor y la contribución de la foto-elicitación y la investigación narrativa visual al campo de la educación, definiéndolas conceptual y metodológicamente y mostrando su aplicación en dos estudios de caso.

En el siguiente capítulo, Alda Pereira, Teresa Cardoso, Vera Monteiro y Cândida Pombo presentan el trabajo “Observação e Design-Based-Research em Contextos Online”. El capítulo presenta dos estudios realizados con la metodología de Design-Based Research, que se realizaron íntegramente en contextos online, a pesar de tener objetivos diferentes. Los autores describen las fases de cada estudio, desarrollando nuevos desafíos en cuanto a la observación en entornos virtuales.

El capítulo 6 se titula “La observación en el estudio de las organizaciones” y está a cargo de Alba Vega, Luis Arellano y Jesús García. De manera similar a lo que ocurre en el capítulo 5, en este capítulo los autores se centran en la técnica de observación, pero esta vez en el campo de los estudios organizacionales. Más específicamente, presentan dos estudios de caso, realizados en dos organizaciones en México, partiendo de allí para demostrar el potencial y la utilidad de la observación como técnica cualitativa.

El capítulo 7, titulado “Fontes históricas de pesquisa qualitativa: um olhar dirigido aos cadernos escolares”, surge del trabajo realizado por el Centro de Estudios e Investigaciones en Alfabetización, Lectura y Escritura de la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil). Los estudios de este Centro, basados en enfoques cualitativos y centrados en el análisis documental de cuadernos escolares, destacan el potencial teórico y metodológico de este “corpus documental y discursivo” como fuentes históricas de investigación. En este capítulo, los autores comparten los protocolos de localización y acceso a los cuadernos escolares, tratamiento y selección de fuentes documentales, así como los criterios y principios adoptados por los

investigadores para el análisis de textos en los que adoptan las directrices de la investigación documental en la perspectiva bakhtiniana del lenguaje. Esperan que este proceso metodológico pueda contribuir a incentivar otros estudios, que se crucen con otras fuentes documentales y análisis dialógicos y que traigan a colación las fuentes históricas que preservan la memoria de la alfabetización infantil.

En el penúltimo tramo tenemos, a su vez, cuatro capítulos, con estudios que se cruzan con el terreno.

El capítulo 8, “Conhecimento na clínica em saúde: da produção à utilização”, por investigadores de la Escuela de Enfermería de Lisboa y el Centro Hospitalario de Funchal (Portugal), analiza las implicaciones para la praxis y el impacto en los sistemas de salud de la transferencia a la clínica de los resultados de la investigación cualitativa. A partir del proyecto “Transición Segura”, anclado en el desarrollo de nuevos modelos de producción y transferencia de conocimiento a la clínica y en la consecuente mejora de la atención en salud, estos investigadores discuten la sistematización de la “evidencia cualitativa” y la importancia de desarrollar mecanismos e instrumentos interactivos que ayuden a la integración clínica de los resultados de estudios cualitativos y que puedan intervenir sobre las necesidades de enfermeros y enfermeras, pero también a nivel de organizaciones y políticas de salud.

El capítulo 9, titulado “El Estudio de Caso como estrategias de investigación en el análisis de las ecologías del aprendizaje”, proviene del grupo de investigación educativa EIRA de la Universidad de A Coruña (España) que se dedica, entre otras líneas de investigación, a la innovación y mejora de la educación universitaria. El estudio presentado en este capítulo es parte del proyecto “Cómo aprenden los mejores Docentes Universitarios en la Era Digital: Impacto de las Ecologías de Aprendizaje en la Calidad de la Enseñanza”. Pretende, por un lado, analizar cómo los mejores docentes universitarios dan forma a sus Ecologías de Aprendizaje y las emplean en beneficio de su desarrollo profesional y, por otro lado, demostrar que el “Estudio de Caso” es un diseño de investigación adecuado para abordar el análisis de Ecologías del Aprendizaje desde una perspectiva cualitativa.

Le sigue el capítulo 10 “Enfermería Basada en Narrativa, Poesía y Sociopoética para la Gestión Emocional y de Sentimientos”, de investigadores del grupo de investigación Enfermería y Cultura de los Cuidados de la Universidad de Alicante (España), cuyo principal objetivo es dar a conocer la poesía como una herramienta reflexiva que puede contribuir al manejo de las emociones y sentimientos de los enfermeros y enfermeras que surgen durante su práctica clínica. Los participantes del estudio, estudiantes de la disciplina optativa de Enfermería y cultura de los cuidados del curso de Enfermería, leyeron, reflexionaron y debatieron en grupo sobre poemas derivados de experiencias clínicas. Mediante el análisis triangulado del contenido de los talleres de Poesía y Sociopoética y un cuestionario, los investigadores ayudaron a los estudiantes a identificar, categorizar y codificar sus sentimientos y sus emociones primarias y secundarias, además de aprender a manejarlos cuando surgen durante interacciones con pacientes, familiares y colegas.

A su vez, el capítulo 11 “Processos de sistematização e de validação de materiais educativos nas pesquisas sobre Educação na cidade” presenta un apartado de la investigación realizada por el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación en la Ciudad y Humanidades de la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) con énfasis en la producción y evaluación de recursos educativos desarrollados en la investigación de maestría profesional en el área de la docencia. Este capítulo presenta y discute las cuestiones metodológicas que rodean el proceso de producción y la validación colaborativa y crítica de estos recursos, realizada en el contexto de la formación continua de los docentes de la educación básica brasileña. Los instrumentos de validación, basados en ejes temáticos, tienen la particularidad de ser flexibles y adaptarse a las necesidades de cada recurso. El análisis de las respuestas a las preguntas abiertas se basó en los supuestos del enfoque dialógico de Bakhtin.

Finalmente, el capítulo 12 integra la sección Reflexiones y desafíos éticos. Se titula “Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa” y es una propuesta reflexiva sobre la dimensión ética y política del trabajo colaborativo en la investigación narrativa y biográfica. Este ejercicio de reflexión sobre la praxis de la investigación fue iniciado por miembros del grupo de investigación “Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa” que incluye investigadores de la Universidad de Málaga y Almería (España). Estos investigadores destacan el carácter innovador de la propuesta, sobre la base de que una práctica autorreflexiva,

fundamental para la construcción del “self investigador”, se somete - a través de un artículo académico - al escrutinio de la comunidad científica. Esto es un valor en sí mismo y muy inestimable para la construcción de modelos de vigilancia ontológica y epistemológica.

Febrero, 2021

Teresa Alzás García

Catarina Brandão

José Luís Carvalho

Referências

- Aguilar, N. M., & Ruiz, R. F. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (Cuba). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), p. 203-228. DOI: 10.7179/PSRI_2015.25.08
- Barba-Martín, R. A., Barba J. J., & Scott, S. M. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, (19), 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Buontempo, M. (2000). *Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales*. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company.
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5.a ed.). México: McGraw-Hill.
- McLeod, J., & Thomson, R. (2009). *Researching Social Change: Qualitative Approaches*. Londres (Reino Unido): Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857029010>
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Noche, B. G. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista Investigación Educativa*, 26(1), 121-140.
- Sandín Esteban, Mª Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Soto Melgar, M. (2015). Mimbres y tiempo. Estudio lingüístico-etnográfico de la cestería granadina. *Tonos Digital*, 29, 1-29.
- Paniagua Paniagua, J. A. (2004). Estudio etnográfico de Losar de la Vera. *Revista de Estudios Extremeños*, 60(2), 475-513.
- García-Arjona, N., Arjona Garrido, A., & Checa Olmos, J. C. (2012). Aproximación etnográfica al estudio de relaciones interétnicas en educación física. Estudios de caso en Francia y España. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/19921>
- Vázquez Recio, R. M. (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Editorial UCA.

- Medrano Samaniego, C., Cortés, A., & Aierbe, A. (2004). Los relatos de experiencias en la edad adulta: un estudio desde el enfoque narrativo. *Anuario de Psicología*, 35(3), 371-397.
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo Luis, C. (2010). Grounded theory as a qualitative research methodology in nursing. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. Recuperado en 9 de noviembre de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=en.
- González-Gil, T. (2008). Estrategias culturales para el afrontamiento de la muerte infantil en una Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos. *Enfermería Intensiva*, 19, 113-122. DOI: 10.1016/S1130-2399(08)72753-6
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Urbina Cárdenas, J., & Ovalle Rodriguez, G. A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37. [Fecha de Consulta 9 de Noviembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413744648003>
- Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. [Fecha de Consulta 9 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31012531004en>
- Bausela Herreras, E. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 121-130. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17515081009.pdf>

ÍNDICE

ESTUDOS COM MÉTODOS MISTOS

UMA ABORDAGEM MISTA SOBRE ATENÇÃO À CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE SAÚDE NO BRASIL

Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira Toso, Vanessa Rossetto, Cláudia Silveira Viera, Neusa Collet, Mariana Matias Santos, Caren da Silva Bertoldo, Eliane Tatsch Neves 1-12

LA INTEGRACIÓN DEL ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO EN LA EVALUACIÓN DE UN PRORAMA FAMILIAR EN PROCESOS DE EMANCIPACIÓN JUVENIL

Lluís Ballester, Carlos Rosón, Victòria Quesada, Albert Cabellos 13-27

EFFECTIVIDAD DE LOS MÉTODOS MIXTOS EN INVESTIGACIÓN CONTEXTUAL EN SALUD Y EDUCACIÓN

María Consuelo Sáiz-Manzanares, María-Camino Escolar-Llamazares 28-40

ESTUDOS COM MÉTODOS VISUAIS E DOCUMENTAIS

FOTO-ELICITACIÓN E INDAGACIÓN NARRATIVA VISUAL EN ESTUDIO DE CASOS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

Laura Rayón Rumayor, María Jesús Romera Iruela, Ana María de las Heras Cuenca, Alba Torrego González; Antonio Bautista García-Vera 41-56

OBSERVAÇÃO E DESIGN-BASED-RESEARCH EM CONTEXTOS ONLINE

Alda Pereira, Teresa Cardoso, Vera Monteiro, Cândida Pombo 57-70

LA OBSERVACIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS ORGANIZACIONES

Alba María del Carmen González Vega, Luis Ernesto Vázquez Arellano, Jesús Manuel Ramos García 71-82

FONTES HISTÓRICAS DE PESQUISA QUALITATIVA: UM OLHAR DIRIGIDO AOS CADERNOS ESCOLARES

Cleonara Maria Schwartz, Fabiana da Silva Kauark, Fernanda Zanetti Becalli 83-92

ESTUDOS QUE SE CRUZAM COM O TERRENO

CONHECIMENTO NA CLÍNICA EM SAÚDE: DA PRODUÇÃO À UTILIZAÇÃO

Cristina Lavareda Baixinho, Óscar Ferreira, Fátima Mendes Marques, Maria Helena Presado, Mário Cardoso, Armando David Sousa, Tiago Nascimento 93-103

EL ESTUDIO DE CASO EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Iris Estévez, Alba Souto-Seijo, Mercedes González-Sanmamed 104-115

ENFERMERÍA BASADA EN NARRATIVA, POESÍA Y SOCIOPOÉTICA PARA LA GESTIÓN EMOCIONAL Y DE SENTIMIENTOS

José Siles González, MCarmen Solano Ruiz 116-126

PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE

Dilza Côco, Priscila de Souza Chisté Leite, Sandra Soares Della Fonte 127-138

REFLEXÕES E DESAFIOS ÉTICOS

ÉTICA, RESPONSABILIDAD Y TRABAJO COLECTIVO EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

J. Ignacio Rivas Flores, M. Esther Prados Megías, Analía E. Leite Méndez, Pablo Cortés González, M. Jesús Márquez Garcia, Piedad Calvo León, Virginia Martagón Vázquez, Maia Acuña 139-151

Uma Abordagem Mista sobre atenção à criança com Necessidades Especiais de Saúde no Brasil

Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira Toso¹, Vanessa Rossetto¹
Cláudia Silveira Viera¹, Neusa Collet², Mariana Matias Santos², Caren
da Silva Bertoldo³ e Eliane Tatsch Neves³

¹ Programa de Pós-Graduação Biociências e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil | lb.toso@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-7366-077X> |
vanessa_rossetto@msn.com | <https://orcid.org/0000-0003-4902-1534> |
clausviera@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-0900-4660>

² Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal da Paraíba, Brasil |
neucollet@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4795-0279> |
mari_britomatias@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4539-4707>

³ Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil |
carensbertoldo@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-0199-134X> |
eliane.neves@ufsm.br; <https://orcid.org/0000-0002-1559-9533>

Resumo: Os avanços tecnológicos e a qualificação dos profissionais de saúde, nas últimas décadas, refletiram-se na transição epidemiológica da infância com diminuição da mortalidade infantil, ao mesmo tempo que proporcionaram o crescimento do grupo de crianças que vivem com condições crônicas na infância, nominado crianças com necessidades especiais de saúde. Neste capítulo, descreve-se o cuidado prestado às crianças e adolescentes nos serviços de atenção domiciliar, na perspectiva dos profissionais de saúde e da família, e apresenta-se fluxograma de organização dos serviços para esse público na atenção domiciliar brasileira. Os dados apresentados originaram-se de pesquisa de abordagem quantiquantitativa, do tipo estudo de casos múltiplos. A investigação empregou a triangulação de métodos para obtenção dos dados e foi desenvolvida em duas etapas: a primeira para descrever os serviços prestados e compreender a percepção da família sobre os cuidados recebidos e a segunda para validar fluxograma de organização dos serviços. Foi possível caracterizar os serviços de atenção domiciliar nas distintas realidades, identificando as similaridades e discrepâncias entre as regiões brasileiras. Os familiares apontaram suas perspectivas sobre o cuidado recebido em atenção domiciliar, demonstrando fragilidades e potencialidades do cuidado nos distintos locais. Validou-se um protocolo de fluxo de cuidados a estas crianças, organizando seu trânsito na rede de cuidados.

Palavras Chave: Crianças com necessidades especiais de saúde; Serviços de atenção domiciliar; Estudo de casos múltiplos; Triangulação; Protocolo de fluxo de cuidados.

1. Introdução

Nas últimas décadas, graças aos avanços da tecnologia e a qualificação dos profissionais de saúde, houve mudanças na transição epidemiológica da infância, com diminuição da mortalidade infantil e neonatal. Entretanto, paralelamente, cresceu o grupo de crianças que vivem com condições crônicas de saúde e com necessidades de cuidados contínuos e complexos, incluindo-se no grupo das crianças com necessidades especiais de saúde (CRIANES)², denominação publicada em 1998 por McPherson e colaboradores (1998), nos Estados Unidos. Essas crianças demandam cuidados diferenciados, os quais podem abranger uma ou mais das seguintes demandas: reabilitação psicomotora e social, dispositivos e tecnologias, fármacos e cuidados habituais modificados. Assim, o cuidado à saúde dessas crianças deve ser individualizado e contextualizado e ocorrer de forma contínua e dinâmica, compreendendo uma variedade de configurações, impactadas pelas estruturas familiares e de saúde (Brenner et al., 2018). Para atender às necessidades de

² No Brasil a denominação *Children with special healthcare needs* foi traduzida livremente como crianças com necessidades especiais de saúde. Porém, nos Estados Unidos da América a palavra *children* incluiu crianças e adolescentes, sendo que as pesquisas realizadas naquele país com este grupo abrangem a faixa etária de 0 a 17 anos.

saúde desse grupo, impõem-se mudanças na forma de prestar atenção à saúde. Desse modo, cada país desenvolve um modelo de atenção às CRIANES com nível abrangente de cuidados que deve ser acessível e integrado para a criança e sua família e deve ter como base o cuidado domiciliar (Kuo & Houtrow, 2016).

No Brasil, considera-se a Atenção Domiciliar (AD) uma das respostas do sistema de saúde brasileiro para atender às demandas presentes nas condições crônicas na infância. A portaria nº 825 de 2016 desenha o modelo de atenção à condição crônica na modalidade atenção domiciliar, cujos objetivos consistem na redução da demanda pela assistência hospitalar, redução da permanência de usuários nas instituições hospitalares, humanização da assistência com a promoção da autonomia dos usuários, e na desinstitucionalização e otimização dos recursos das Redes de Atenção à Saúde - RAS (Brasil, 2016). No entanto, essa portaria organiza algumas premissas para o atendimento em AD, mas carece de protocolos de fluxos específicos para atenção à criança nos Serviços de Atenção Domiciliar (SAD). Em vista da recente estruturação das RAS para o atendimento domiciliar, ainda não se tem estudos brasileiros delineando os melhores fluxos para o atendimento das CRIANES, bem como sobre a caracterização desse grupo em atenção domiciliar, configurando-se uma lacuna na produção do conhecimento. A AD brasileira é organizada em três modalidades: AD1, AD2 e AD3. Na AD1, a responsabilidade pela assistência dos usuários é das equipes de atenção primária, tanto na modalidade saúde da família quanto unidades básicas de saúde tradicionais, cujo acompanhamento no domicílio ocorre de acordo com as necessidades dos usuários e disponibilidade das unidades. Na AD2 e AD3, o atendimento ocorre pelo SAD e a modalidade da assistência em AD será definida a partir das necessidades de cuidado do usuário, da demanda de periodicidade das visitas, da intensidade do cuidado multiprofissional e do uso de equipamentos (Brasil, 2016). As crianças e adolescentes atendidos pelo SAD, portanto, compreendem a modalidade AD2 e AD3. Nesta última estão aquelas dependentes de tecnologias mais avançadas, como em uso de aparelho de ventilação mecânica, as quais não integraram o estudo, em função de sua condição de saúde, bem como aquelas assistidas pela atenção primária, na modalidade AD1. Desse modo, questiona-se: Quem são as crianças e adolescentes em atenção domiciliar no país? Quais são seus problemas de saúde e suas demandas de cuidado? Qual o fluxo eficaz para a atenção efetiva das CRIANES na RAS?

Este capítulo tem por objetivo descrever o cuidado prestado às crianças e adolescentes com necessidades especiais de saúde nos serviços de atenção domiciliar, na perspectiva dos profissionais de saúde e da família e apresentar protocolo de fluxo de cuidado a crianças com necessidades especiais de saúde na atenção domiciliar, modalidade dois. Apresenta-se um breve histórico sobre o tema, seguido da metodologia adotada em cada etapa da pesquisa e uma síntese dos resultados obtidos.

2. Tipos de Pesquisa

Realizou-se uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem quantiquantitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, executada por meio de triangulação de métodos e que se caracteriza como uma pesquisa aplicada, a qual visa encontrar uma solução imediata para um problema existente, com o planejamento de uma mudança para a situação ao final da pesquisa (Polit, Beck, & Hungler, 2018), executada em duas fases.

A fim de investigar o mesmo fenômeno por meio de duas abordagens de pesquisa, propõe-se a realização de estudo de métodos mistos como estratégia metodológica (Yin, 2015), do tipo sequencial explanatório, o qual associa métodos quantitativos e qualitativos de modo sistemático, integrado e crítico, almejando melhor compreensão do fenômeno estudado. Pode ser desenvolvido de forma a que as abordagens quantitativas e qualitativas tenham suas estruturas e procedimentos originais conservados (Creswell, 2014; Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). Na modalidade sequencial, os dados são coletados e analisados em etapas distintas e seriadas, para explorar, ampliar e/ou aperfeiçoar a compreensão sobre a temática em estudo a partir da verificação das informações obtidas na primeira fase (Sampieri et al., 2013). O estudo de caso consiste

em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, seguindo-se alguns requisitos básicos para sua realização, tais como severidade, objetivação, originalidade e coerência. Sendo um estudo de casos múltiplos, abrange mais de uma realidade, no caso, sete estados brasileiros.

Já a pesquisa qualitativa, para Minayo (2019, p. 25), é importante na construção do conhecimento sobre saúde, visto que os fenômenos referentes a essa área são complexos e “o reconhecimento de sua complexidade dinâmica é requisito indispensável para pensá-los cientificamente”. Por sua vez, a pesquisa quantitativa busca extrair uma quantificação estatística de tendências do assunto que será explorado e utiliza instrumentos padronizados visando à obtenção de respostas que atendam aos objetivos do levantamento.

A pesquisa que aqui se apresenta foi realizada com caráter descritivo, em que o pesquisador observa, conta, descreve e classifica. A abordagem exploratória investiga a natureza do fenômeno e os fatores relacionados (Polit et al., 2018). Essa modalidade permite estudar detalhadamente uma dada situação, no caso, os serviços de atenção domiciliar existentes nos sete estados e seus municípios brasileiros envolvidos, para descrevê-los e evidenciar a existência de protocolos de fluxo de cuidado. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases:

2.1 Fase 1

Produção de dados quantitativos junto aos serviços de atenção domiciliar, com os profissionais de saúde, para caracterização dos serviços e das crianças em atendimento pelos mesmos, mediante envio de formulário eletrônico para preenchimento online. Paralelamente ocorreu à obtenção de dados qualitativos, por meio de entrevistas presenciais com familiares e/ou cuidadores de CRIANES, ambas com roteiros estruturados.

2.2 Fase 2

Validação em sete estados de protocolo originário do estado do Paraná, Brasil, por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado de Rossetto (2017), a qual evidenciou a inexistência de fluxogramas organizativos do cuidado a CRIANES, no país.

Os estados são representativos das regiões político administrativas do Brasil. Na região Sul, participam os três estados - Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; na Região Centro-Oeste - Mato Grosso do Sul; na região Sudeste - São Paulo; na região Nordeste – Paraíba e Maranhão. Os municípios elencados de cada estado foram todos aqueles que têm SAD registrado e atuante junto ao Ministério da Saúde.

A validação segue metodologia própria de estudos metodológicos para construção e verificação da confiabilidade de instrumentos quanto a face e conteúdo. Foi obtida mediante envio de formulário eletrônico para preenchimento online aos profissionais dos SAD dos estados, seguida de entrevistas presenciais com amostra dos profissionais de saúde, a respeito de sua aplicabilidade.

A pesquisa foi aprovada por comitê de ética em pesquisa com seres humanos, conforme as normativas brasileiras, com parecer número 3.477.776 e CAAE número 17157319.7.1001.0107.

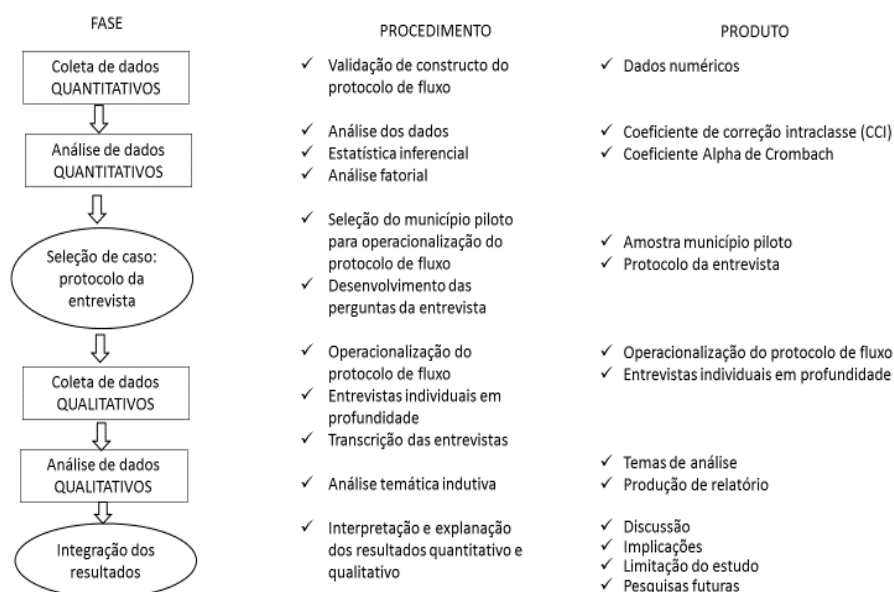


Fig. 2. Diagrama procedural do delineamento misto sequencial explanatório utilizado nas entrevistas com familiares e profissionais. Baseado em Creswell e Clark (2013).

3. Instrumentos

Para a coleta de dados quantitativos utilizou-se dois formulários do *Google Forms*. Como os formulários têm em média 30 páginas, não foi possível sua inclusão na totalidade neste capítulo, apresentando-se abaixo exemplos de questões de cada um deles. As questões iniciais, de caracterização dos serviços e/ou profissionais, são abertas e descritivas, seguidas de questões de múltipla escolha. Para ambos os formulários foi realizado teste piloto. Importante destacar que duas dissertações de mestrado já foram elaboradas e defendidas (Rossetto, 2017; Bertoldo, 2020) e uma tese de doutorado está em finalização, referente à produção desses dados, além dos demais trabalhos científicos em andamento. Portanto, os dados aqui apresentados já foram validados tanto por comitê de ética, quanto por bancas de avaliação de trabalhos científicos. Para a coleta de dados qualitativos utilizou-se roteiro semiestruturado de entrevistas para os familiares e questões norteadoras para os profissionais, conforme excertos de questões, a seguir.

3.1 Exemplos de questões da entrevista semiestruturada com familiares:

- 1) Os profissionais do SAD realizam visita domiciliar para acompanhar o caso da [nome da criança/adolescente]?
- 2) E, se sim, como você percebe o atendimento que é oferecido para [nome da criança]?
- 3) E, se não recebe, por qual motivo a criança não recebe atendimento? E onde costuma procurar atendimento?
- 4) Quando você recebe atendimento de saúde para [nome da criança/adolescente] em casa, quais são os motivos?
 - Com qual profissional a(o) [nome da criança/adolescente] é acompanhada?
 - Quanto tempo geralmente leva até o atendimento?
 - Consegue em seguida agendar consulta de retorno?
 - Como você avalia o atendimento recebido por [nome da criança/adolescente]?

- 5) Em caso de necessidade de encaminhamentos para especialistas ou outros serviços, como isso ocorre no seu bairro? É você quem agenda ou agendam para você?
- 6) Você consegue conversar sobre os cuidados que desenvolve com [nome da criança/adolescente] durante o atendimento?
- 7) Quando você tem dúvidas, quem você procura?
- 8) Os profissionais disponibilizam tempo para você falar sobre seus problemas ou dúvidas?

Exemplos de questões norteadoras da entrevista com os profissionais:

- 1) Como você avalia a operacionalização do protocolo de fluxo para o atendimento de CRIANES pelo SAD?
- 2) Qual a sua percepção sobre a possibilidade de implantação do protocolo de fluxo para atendimento de CRIANES pelo SAD?
- 3) Você gostaria de expor alguma sugestão ou crítica para melhorar o fluxo das CRIANES na rede? Se sim, explicita-as.

3.2 Exemplos de questões do formulário de coleta de dados descritivo – funcionamento do SAD.

1. Identificação do Serviço:

- a) Município:
- b) Classe profissional a qual você pertence?
- c) Qual o número de EMAD? E EMAP?
- d) Qual o horário de atendimento do serviço?
- e) Quantos profissionais atuam no serviço? Quais?
- f) Qual a carga horária de cada profissional?
- g) Quem coordena a equipe?
- h) Onde está situada a sede do serviço?
- i) Descreva as características físicas da unidade.
 - Tem sede própria?
 - Quais são os espaços?
 - Faz atendimento no local ou somente no domicílio?
 - Quais são as características da estrutura física?
 - Tem telefone próprio para atendimento aos cuidadores?
 - Qual é a denominação pela qual o serviço é conhecido no município?

2. Visitas Domiciliares (VD):

- Como é feito o deslocamento?
- Quais os profissionais da equipe que fazem as VD?
- Como se estabelece a rotina de VD (quantas vezes por semana para cada paciente, qual turno?)

3. Em relação ao número de pacientes cadastrados, quantos são adultos? Quantos são crianças e adolescentes (0 até 18 anos incompletos)?

4. Quais os diagnósticos das crianças e adolescentes atendidas (listar todos os diagnósticos de todas as crianças e adolescentes)?
5. Quais as idades das crianças e adolescentes atendidos?

3.3 Exemplos de questões do instrumento de coleta de dados de validação de fluxograma.

1. Necessita de acompanhamento em AD2? Marcar apenas uma opção.

() Sim () Não

Caso tenha respondido "não", dê sua sugestão: _____

2. NÃO (na figura de decisão do fluxograma): Permanece hospitalizado ou é encaminhado para AD1 ou AD3. Marcar apenas uma opção.

() Sim () Não

Caso tenha respondido "não", dê sua sugestão: _____

3. SIM (na figura de decisão do fluxograma): Enfermeiros, médicos, fisioterapeutas e assistentes sociais do hospital enviam ficha de encaminhamento por correio eletrônico para o SAD. Marcar apenas uma opção.

() Sim () Não

Caso tenha respondido "não", dê sua sugestão: _____

4. Realizar avaliação de elegibilidade, entre um e sete dias, por profissionais de nível superior da EMAD. Marcar apenas uma opção.

() Sim () Não

Caso tenha respondido "não", dê sua sugestão: _____

5. Há critérios para AD2? Marcar apenas uma opção.

() Sim () Não

Caso tenha respondido "não", dê sua sugestão: _____

6. SIM (na figura de decisão do fluxograma): Avaliador de elegibilidade faz a identificação de um cuidador responsável, avaliando sua capacidade de realizar os cuidados necessários e verificando seu aceite para acompanhamento domiciliar. Marcar apenas uma opção.

() Sim () Não

Caso tenha respondido "não", dê sua sugestão: _____

O protocolo de fluxo de cuidados específicos para atenção às crianças com necessidades especiais de saúde na AD 2, foi elaborado a partir da identificação de que este é geralmente o grupo mais numeroso na AD. Para tanto, os dados obtidos foram categorizados de acordo com o indicado por Werneck, Farias e Campos (2009) para elaboração de protocolos de organização de serviços e, em seguida, analisados utilizando como instrumento o método SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*) (Navarro & Alencar, 2016). Posteriormente, os pontos elencados foram organizados de acordo com o Plano de Ação 5W2H, para, na última etapa, os resultados serem representados graficamente em formato de fluxograma (Rossetto, 2017; Rossetto, Toso, & Rodrigues, 2020).

4. Participantes

Os participantes da pesquisa são profissionais dos SAD dos estados participantes e familiares e/ou cuidadores de crianças e adolescentes atendidas por esses serviços. Os serviços foram identificados a partir das portarias de credenciamento, documentos públicos disponíveis junto ao Ministério da Saúde brasileiro. Os profissionais foram contatados a partir do telefone dos serviços e convidados a participar da pesquisa. As famílias, por sua vez, foram identificadas junto aos serviços que realizam atendimento de crianças e convidadas a participar. O número de participantes é variável em cada cenário de pesquisa, pois cada estado tem quantidade diferente de serviços e de profissionais, bem como de crianças em atendimento e como a pesquisa ainda não foi finalizada, pois está em diferentes estágios de andamento em cada estado, esse número ainda não está disponível, apenas do que já foi realizado, em relação aos serviços.

A coleta de dados no estado do Paraná, o primeiro a iniciar as atividades da pesquisa, ocorreu em 2016 e segue em andamento; no estado do Rio Grande do Sul iniciou-se em 2018 e nos demais estados em 2019. A finalização da pesquisa está prevista para 2022.

Os formulários online foram aplicados pelo envio do link do formulário no Google Form para os e-mails informados pelos participantes, os quais responderam e, em tempo real da finalização da resposta, os pesquisadores receberam o instrumento preenchido. Respeitou-se o livre arbítrio na tomada de decisão em querer ou não integrar a pesquisa. Assim, para a obtenção dos dados quantitativos relativos aos serviços, um representante de cada município foi abordado, num total de 132 participantes. A obtenção da amostra dos familiares e/ou cuidadores entrevistados segue os preceitos da metodologia qualitativa e não foi definida *a priori*.

4.1 Análise de dados

4.1.1 Etapa 1 – Análise Descritiva Quantitativa e Qualitativa

A análise dos dados quantitativos foi feita por meio de estatística descritiva, a qual é utilizada para descrever e sintetizar os mesmos, permitindo assim, que estes sejam resumidos, organizados e interpretados (Polit et al., 2018). O formulário utilizado produz uma matriz na qual as informações coletadas são agrupadas e organizadas de forma que sua visualização e posterior descrição permitam estabelecer comparações e sínteses, para subsidiar as análises.

Para a análise dos dados qualitativos com familiares e profissionais adotou-se a análise temática indutiva proposta por Braun e Clarke (2006). Trata-se de um tipo de análise de conteúdo de abordagem acessível e flexível, utilizada nas análises de dados qualitativos. A análise temática indutiva é um método para identificar, analisar e relatar temas (padrões) encontrados nos dados, o que permite organizá-los e descrevê-los em detalhe (Braun & Clarke, 2006). Esta visa analisar e relatar padrões a partir dos dados coletados, os quais são denominados núcleos temáticos e são partes do conjunto de dados, relacionando-se intimamente com a questão de pesquisa. Este tipo de análise encontra-se operacionalmente dividido em seis etapas, de acordo com Braun e Clarke (2006), sendo:

- I. Familiaridade com os dados: consiste na transcrição das entrevistas, releituras dos dados e anotação de dados iniciais;
- II. Geração de Códigos: Codificação de forma sistemática das características dos dados em comum, agrupamento;
- III. Procura de temas: reunião dos dados relevantes para agrupamento e formação de temas potenciais;
- IV. Revisão de temas: verificação da relação dos temas com os dados (nível 1) e geração da temática para análise (nível 2);

V. Definição e Nomenclatura dos temas: análise para refinar a especificidade de cada tema, geração e definição de nomes para cada tema;

VI. Elaboração do relatório: sendo esta a última oportunidade para análise dos extratos.

a. Destaca-se que a ordem não precisa necessariamente ser seguida, o pesquisador tem a liberdade de retornar à primeira etapa, quando julgar necessário.

4.2 Etapa 2 – Validação de Fluxograma

O protocolo de fluxo foi avaliado quanto à confiabilidade, propriedade que revela a qualidade do instrumento, e a validade que verifica se este cumpre seu objetivo. A confiabilidade e a validade estabelecem uma relação de dependência em que um instrumento que não é confiável possivelmente não seja válido, enquanto o instrumento pode ser confiável sem ser válido (Polit et al., 2018). Na primeira fase aplicou-se o fluxograma com o público alvo, em todos os serviços de atenção domiciliar dos estados participantes, para a validação de constructo. O protocolo foi enviado aos serviços existentes para avaliação de face e conteúdo e, posteriormente, para aplicação. Os dados obtidos foram submetidos à análise fatorial com método de rotação Varimax para rotação dos fatores pela normalização de Kaiser. A confiabilidade do instrumento foi avaliada pelo coeficiente de correlação intraclasse (CCI), visando avaliar sua reprodutibilidade, em que valores menores que 0,4 indicam pobre reprodutibilidade, valores entre 0,4 e 0,75 revelam satisfatória reprodutibilidade, e valores acima ou iguais a 0,75, excelente reprodutibilidade (Cortés-Reyes, Rubio-Romero, & Gaitán-Duarte, 2010). A avaliação da consistência interna dos dados foi realizada com a aplicação do coeficiente de Alpha de Cronbach, pois de acordo com Hair et al. (2009) os valores de Alpha de Cronbach acima de 0,8 são considerados adequados, embora valores de 0,7 sejam aceitáveis. A validade do instrumento foi verificada por meio da validação de construto, que possibilita uma construção representativa do verdadeiro significado teórico de um conceito (Martins, 2006). Os valores obtidos com o teste e sua validação clínica foram submetidos à análise fatorial com o método de rotação Varimax para rotação dos fatores pela normalização de Kaiser.

5. Diretrizes para outros estudos

A experiência relatada pode ser modificada, com outros olhares para as mesmas questões, por exemplo:

- Conduzir pesquisas multicêntricas quantiquantitativas e/ou de métodos mistos possibilitando a produção de conhecimento singular de cada um dos métodos e técnicas, bem como das particularidades loco regionais;
- Adoção do consumo dos resultados de pesquisa quantiquantitativa para a prática baseada em evidências;
- Descrição dos fatores que indicam potencialidades e fragilidades em desenhos de pesquisa quantiquantitativa e a transferência de conhecimento para a prática.
- Como potencialidades do método adotado evidencia-se a ampla possibilidade de obtenção de dados das mais diversas naturezas e possibilidades de análise. A utilização de métodos mistos na modalidade adotada propicia ainda a geração de uma nova e mais abrangente conjunção de dados, com novos olhares e distintos resultados do que somente aqueles produzidos em cada uma das etapas;
- Por sua vez, essa mesma amplitude gera fragilidades, ainda mais em estudo multicêntrico, com sete distintos locais de coleta de dados, com tempos diferentes entre si, num país de distâncias geográficas continentais, uma vez que muitas pesquisas derivam dessa maior, com dissertações de mestrado sendo produzidas, teses de doutorado, iniciação científica, o que é um desafio na gestão da condução do grupo de pesquisa;

- Ressalta-se que a comunicação virtual foi e tem sido um excelente mecanismo de trabalho entre o grupo, possibilitando reuniões de discussão e esclarecimentos de dúvidas, bem como de discussão dos resultados da pesquisa.

6. Aplicabilidade em outros contextos

O tema proposto pode ser aplicado em qualquer realidade de atenção primária, desde que consideradas as diferenças loco regionais e culturais. Debater a forma de organização do cuidado para CRIANES desempenhada no Brasil, demonstrando como é o fluxo organizativo dos cuidados, com exemplos de resultados dos estados brasileiros onde é desenvolvida, potencializa a replicação em outros países com atenção primária organizada, principalmente aqueles com saúde da família, mas não somente. Isso decorre da alteração nas necessidades especiais de cuidados das crianças e adolescentes com condições crônicas, cujo perfil tem mudado ano a ano, acompanhando o avanço das tecnologias em saúde e o aprimoramento dos profissionais de saúde. A promoção de um trabalho integrado entre o que a academia produz e a práxis consome, pode garantir cuidados de qualidade, seguros e acessíveis, mas acima de tudo é uma questão de equidade, universalidade e integralidade para o cuidado às CRIANES paralelamente ao desenvolvimento de um sistema de saúde efetivo.

Neste estudo, desenvolveu-se uma tecnologia de cuidado por meio da elaboração de fluxograma organizativo de cuidados às CRIANES. Isso mostra o compromisso dos pesquisadores com a identificação de prioridades para a qualidade e segurança dos cuidados de saúde às crianças, em rede multicêntrica para o desenvolvimento do conhecimento e sua aplicação prática, em linha de investigação sinérgica com os objetivos dos serviços, possibilitando a introdução da evidência científica produzida por meio da pesquisa, por meio de translação do conhecimento e consumo de resultados de pesquisa no cotidiano da prática assistencial.

7. Conclusões

A partir dos métodos utilizados, os quais se mostraram adequados ao cumprimento dos objetivos do estudo, foi possível caracterizar os serviços de atenção domiciliar nas distintas realidades que compõem o estudo multicêntrico, identificando as similaridades e discrepâncias entre as regiões brasileiras, utilizando-se a coleta de dados quantitativos com formulário online e análise descritiva. Para os familiares entrevistados, evidenciado pelo uso da entrevista e a análise qualitativa, estes apontaram suas perspectivas sobre o cuidado recebido em atenção domiciliar, demonstrando fragilidades e potencialidades do cuidado nos distintos locais. Paralelamente, foi validada uma proposta de protocolo de fluxo de cuidados a estas crianças, uma vez que é necessário que o processo de transferência do cuidado para o domicílio esteja claramente organizado, demonstrando que a coleta de dados por meio de formulário online, produzindo resultados em tempo real, é um método adequado de coleta de dados e auxilia na interpretação descritiva destes. O prazo para avaliação da elegibilidade deve estar estabelecido, considerando o tempo necessário para identificação do cuidador, a avaliação de sua capacidade de realizar os procedimentos necessários no domicílio, o aceite do cuidador para o acompanhamento domiciliar, a avaliação do domicílio, se indicado, e a organização da remoção do paciente. Assim, um protocolo organizativo do fluxo que foi desenvolvido em pesquisa realizada no estado do Paraná, Brasil, no âmbito da AD, que, diferentemente dos protocolos clínicos, caracteriza-se como protocolo de organização dos serviços, a partir de então, vem sendo testado nos diferentes Estados e regiões brasileiras. Ressalta-se que, dentre os profissionais de saúde que compõem o SAD, o enfermeiro, enquanto integrante das equipes de saúde e gestor do cuidado, tem grande potencial para o atendimento das condições crônicas na AD. Dessa maneira, no cuidado domiciliar às crianças, o enfermeiro precisa estar atento para acolher às demandas das CRIANES e das famílias e sistematizar a assistência que será oferecida. Acredita-se na potencialidade de replicação do estudo para outras realidades. Por fim, utilizar métodos mistos nesta pesquisa possibilitou

compreender de forma mais abrangente o objeto do estudo, fase ainda em andamento, com potencial de produzir mais e novos resultados que agregarão conteúdo ao conhecimento disponível.

8. Referências

- Bertoldo, C.S. (2020). *Serviço de atenção domiciliar às crianças com necessidades especiais de saúde no sul do Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, RS.
- Brasil. (2016). Ministério da Saúde. *Portaria nº 825 de 25 de abril de 2016*. Brasília: MS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(77), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brenner, M., Kidston, C., Hilliard, C., Coyne, I., Eustace-Cook, J., Doyle, C., Begley, T., & Barrett, M. J. (2018). Children's complex care needs: a systematic concept analysis of multidisciplinary language. *European Journal of Pediatrics*, 177(11), 1641–1652. <https://doi.org/10.1007/s00431-018-3216-9>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª Ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. 2. Ed., Porto Alegre: Penso.
- Cortes-Reyes, E., Rubio-Romero, J.A., & Gaitan-Duarte, H. (2010). Statistical methods for evaluating diagnostic test agreement and reproducibility. *Rev Colomb Obstet Ginecol*, 61(3), 247-255.
- Hair, J.F. (2009). *Análise multivariada de dados* (6.ª ed.), Porto Alegre: Bookman.
- Lakatos, E.M., & Marconi, M.A. (2011). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Kuo, D.Z., & Houtrow, A.J. (2016). Recognition and Management of Medical Complexity. *Pediatrics*, 138(6), e20163021. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3021>
- Martins, G.A. (2006). Sobre confiabilidade e validade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 8(20), 1-12.
- McPherson, M., Arango, P., Fox, H., Lauver, C., McManus, M., Newacheck, P. W., Perrin, J. M., Shonkoff, J. P., & Strickland, B. (1998). A New Definition of Children With Special Health Care Needs. *Pediatrics*, 102(1), 137–139. <https://doi.org/10.1542/peds.102.1.137/>
- Minayo, M.C.S. (Org.). (2019). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Navarro, F.A.R., & Alencar, C. (2016). Análise dos elementos estratégicos em processos de internacionalização: empresas brasileiras de real estate visando ao mercado residencial da Costa Rica. *Ambiente Construído*, 16(1), 285–299. <https://doi.org/10.1590/s1678-86212016000100074>
- Polit, B., Beck, C.T., & Hungler, D. (2018). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Werneck, M.A.F., Faria, H.P., & Campos, K.F.C. (2009). *Protocolo de cuidados à saúde e de organização do serviço*. Belo Horizonte: Nescon/UFMG, Coopmed.
- Yin, R.K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5.ª ed). Porto Alegre: Bookman.
- Rossetto, V. (2017). *Protocolo de Fluxo de Cuidado Domiciliar para a Criança com Necessidades Especiais de Saúde no Paraná* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, UNIOESTE.
- Rossetto, V., Toso, B.R.G.O., & Rodrigues, R.M. (2020). Fluxograma organizativo de atenção domiciliar às crianças com necessidades especiais de saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(sup.4), e20190310. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0310>
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio, M.P.B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5.ª Ed). Porto Alegre: Penso.

Nota dos autores

Todas as autoras são pesquisadoras que integram a pesquisa desde sua concepção, coleta de dados e análise de dados e contribuíram igualmente na redação do capítulo.

Notas biográficas

Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira Toso. Enfermeira, doutora em Ciências, pós-doutora na atenção primária, professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, do Curso de Graduação em Enfermagem, na área de Saúde da Criança e do Adolescente e do programa de pós-graduação Biociências e Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa em Enfermagem Materno-Infantil - GPEMI. Vice-presidente da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras - SOBEP. Coordenadora do PROENF/SCA - Saúde da Criança e do Adolescente. Membro da Red Internacional de Enfermería en Salud Infantil (RED-ENSI).

Vanessa Rossetto. Enfermeira, Mestre em Biociências e Saúde, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Enfermeira do Programa de Atenção Domiciliar do município de Cascavel – PR. Professora do Curso de Enfermagem da Universidade Paranaense.

Cláudia Silveira Viera. Enfermeira, doutora em Enfermagem em Saúde Pública, pós-doutora em seguimento do recém-nascido de risco na atenção primária, professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, do Curso de Graduação em Enfermagem, na área de Saúde da Criança e do Adolescente e do programa de pós-graduação Biociências e Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa em Enfermagem Materno-Infantil - GPEMI. Representante do Brasil no *Council of International Neonatal Nurses* - COINN. Membro da Red Internacional de Enfermería en Salud Infantil (RED-ENSI).

Neusa Collet. Enfermeira, doutora em Enfermagem, professora Associada IV do Departamento de Enfermagem de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Paraíba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (Mestrado e Doutorado) e do Curso de Mestrado Profissional em Saúde da Família da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (RENASF-FIOCRUZ), Nucleadora UFPB. Pesquisador 2 do CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde da Criança e do Adolescente (GEPSCA). Membro da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras e Neonatal (SOBEP). Membro da Red Internacional de Enfermería en Salud Infantil (RED-ENSI).

Mariana Matias Santos. Enfermeira, Especialista em Pediatria e Neonatologia. Mestra em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia. Doutoranda em Enfermagem na Universidade Federal da Paraíba.

Caren da Silva Bertoldo. Enfermeira, Mestre em Enfermagem pelo PPGEinf-UFSM (Bolsista CAPES no período de abril de 2018 a março de 2020). Doutoranda em Enfermagem pelo programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEinf-UFSM), linha de pesquisa Cuidado e Educação em Enfermagem e Saúde. Membro egresso do Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Pesquisa Saúde do Neonato, Criança, Adolescente e Família - CRIANDO/UFSM.

Eliane Tatsch Neves. Enfermeira pediatra. Doutora em Enfermagem (EEAN/UFRJ) com Doutorado Sanduíche na McGill University (Montreal/Canadá), pós-doutora em Enfermagem em Saúde Pública (EERP/USP), professora Associada do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria do Curso de Graduação em Enfermagem, na área de Saúde da Criança e do Adolescente. Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (Mestrado e Doutorado). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ2. Líder do Grupo de Pesquisa Saúde do Neonato, Criança, Adolescente e Família – (CRIANDO/UFSM). Membro da Comissão Permanente de Titulação da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras e Neonatal (SOBEP). Membro da Red Internacional de Enfermería en Salud Infantil (RED-ENSI).

La integración del análisis cualitativo y cuantitativo en la evaluación de un programa familiar en procesos de emancipación juvenil

Lluís Ballester¹, Carlos Rosón², Victòria Quesada¹, Albert Cabellos¹

¹ Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears, España | lluis.ballester@uib.es | <https://orcid.org/0000-0003-1861-7511> | victoria.quesada@uib.es | <https://orcid.org/0000-0002-8881-2358> | albert.cabellos@uib.cat | <https://orcid.org/0000-0001-5738-8358>

² Escuela de Trabajo Social, Universidad de Santiago de Compostela; Centro FAIA de Documentación e Investigación Social, España | carlos.rosón@igaxes.org | <https://orcid.org/0000-0001-6513-1720>

Resumen: La combinación de enfoques de análisis cuantitativos y cualitativos es una realidad de la investigación avanzada en las ciencias sociales. El objetivo de este trabajo es evaluar la eficacia, mediante integración de métodos, de un programa para mejorar la parentalidad, la dinámica familiar, así como las conductas de riesgo de los adolescentes. Se aplica un diseño cuasi-experimental con grupos de control, basado en toma de datos cuantitativos (centrados en resultados) y cualitativos (aquí centrados en el proceso), en el mismo diseño. La investigación cuantitativa, basada en modelos experimentales, ofrece medidas contrastables y replicables que permitan contrastar hipótesis. Los enfoques cualitativos se orientan a la comprensión o al cambio de realidades, ofreciendo análisis de informaciones elaboradas por los sujetos a partir de metodologías diversas (entrevista, grupos focales, etc.). Se ha conseguido identificar los cambios significativos, así como la información cualitativa contextual que mejora su comprensión: reducción del conflicto familiar, mejora de la parentalidad positiva, mejora de la resiliencia, mejora de la implicación familiar.

Palabras Clave: Emancipación juvenil; Programas de intervención; Evaluación de Efectividad; Métodos mixtos

1. Introducción - El Reto de la Integración de Métodos

La integración de métodos permite combinar lo mejor de dos mundos, articulando hipótesis y preguntas de investigación, metodologías basadas en instrumentos validados y metodologías basadas en la escucha o la captación del dato complejo (Brannen, 2017; Halcomb & Hickman, 2015). A continuación, se presentan los tópicos más destacados para identificar las características diferenciales de la integración de métodos.

Una de las mejoras, para el análisis, que ofrece el enfoque integrado es la posibilidad de combinar datos e informaciones, escalas nominales, ordinales, de intervalo y de razón, junto a informaciones que difícilmente se someten a la disciplina de las escalas de medida. Los datos son tomados a partir de instrumentos de medida y las informaciones a partir de registros complejos. Con este enfoque se dispone de variables medidas con precisión y estructuradas en hipótesis; pero, también de categorías de análisis estructuradas en preguntas de investigación (Jason & Glenwick, 2016).

Se pueden combinar muestras estadísticas con muestras por cuotas. Las primeras para poder dimensionar los fenómenos objeto de estudio; las segundas para poder profundizar y seguir a lo largo de tiempos más dilatados. El tratamiento de muestras mixtas no se ha desarrollado de manera continuada, pero se dispone de suficientes ejemplos como para saber bien cómo procesarlas de manera combinada (Ballester, Nadal, & Amer, 2017; Creswell & Creswell, 2017; León & Montero, 2020).

Si la metodología experimental se caracteriza por el control, las investigaciones mediante cuestionarios u observación sistemática también disponen de rigurosos protocolos. La investigación cualitativa permite controles por triangulación, saturación y otros (Denzin & Lincoln, 2011). Con el uso de herramientas informáticas, como NVivo (QSR) y las actuales

técnicas de recogida y obtención de información, la investigación puede trabajar con fuentes de información diversas. Se puede integrar el análisis de documentación (informes y documentación gris, artículos, publicaciones) directamente con los registros audiovisuales o con transcripciones de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observación participante u otra información. Pero, también se pueden combinar con los datos que provienen de cuestionarios o registros cuasi-experimentales, por lo que permiten combinar diversas fuentes de datos para estudiar a fondo las preguntas de investigación realizadas (Brannen, 2017).

Habitualmente, en investigación cualitativa, por ejemplo, etnográfica, documental o narrativa, se considera que en el análisis cualitativo no se trabaja con estadísticas (Gibbs, 2012; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Rapley, 2014), sin embargo, se puede trabajar con una gama amplia de estadísticas no paramétricas que permiten completar análisis inicialmente más narrativos o interpretativos. Por ejemplo, se pueden introducir análisis de concordancia entre informantes (Kappa de Cohen, por ejemplo), análisis de asociación entre categorías (Chi cuadrado) o análisis multivariantes complejos basados en frecuencias de opciones (análisis de correspondencias). Dichos análisis permiten completar, desde enfoques cuantitativos, las interpretaciones cualitativas (Wyse, Selwyn, Smith, & Suter, 2016). Reservaremos los análisis paramétricos para las muestras estadísticas y los enfoques inferenciales.

Estos y otros desarrollos han permitido un aumento considerable de las investigaciones basadas en integración de métodos. Desde una perspectiva aplicada y centrada en los procesos de emancipación juvenil, intentamos mostrar cómo es posible desarrollar los planteamientos que hemos presentado, utilizando herramientas informáticas de acceso relativamente fácil (NVivo y SPSS). Si se parte de las preguntas de investigación, la integración de métodos puede desarrollarse según tres modelos de diseños (Creswell, 2014; Creswell & Clark, 2011): 1) diseños concurrentes (básicamente, se suman análisis realizados en paralelo); 2) diseños secuenciales (primero se trabaja con un enfoque y luego con otro) o diseños multifase (con diversas secuencias entrelazadas) y, finalmente, los diseños claramente integrados; 3) los anidados o transformadores (integrando informaciones y datos diversos en los mismos análisis). Este último tipo de diseño es el que hemos pretendido desarrollar a lo largo de las investigaciones recientes. El planteamiento de partida implica el uso de datos cuantitativos y cualitativos integrados, para obtener nuevas perspectivas y respuestas más complejas, en relación a las preguntas de investigación. Podemos, por ejemplo, preguntar cómo se ha desarrollado la parentalidad sustitutiva a lo largo de los procesos de emancipación de los jóvenes extutelados, planteando análisis de frecuencias de visitas o contactos, junto a cuestiones relativas al tipo de vínculo entre los educadores y los jóvenes. Un análisis de grupos de discusión, por ejemplo, se puede desarrollar mediante el análisis semántico (de contenido) de las intervenciones; pero, a la vez, analizar el propio grupo desde una perspectiva sociométrica (análisis micro de redes).

El conjunto de cuestiones clave para desarrollar un enfoque de análisis integrado se puede mostrar en diversos contextos de análisis. A lo largo de las dos últimas décadas hemos aplicado programas familiares y realizado análisis sobre la adolescencia y la juventud. El objetivo general de esta publicación es el análisis de los efectos del programa de competencia familiar (PCF 12-16) sobre los adolescentes y sus familias, presentado como un ejemplo de aplicación de integración de métodos.

2. Procesos de Emancipación Juvenil de Ex-Tutelados

Por diversas y adversas circunstancias psicológicas y/o socioculturales, son bastantes los núcleos familiares que ofrecen un modelo de referencia poco afortunado, proporcionando a los hijos diversos obstáculos para lograr el adecuado desarrollo personal y social (Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2015; Gradaïlle, Montserrat, & Ballester, 2018). El acogimiento residencial ha servido como alternativa a aquellos niños y niñas que han sido declarados en desamparo y, aunque se intentan potenciar otras alternativas, como es el caso del acogimiento familiar, lo cierto es que el número de niños que permanece viviendo

en acogimiento residencial es considerable. El acogimiento residencial puede cumplir varias funciones: la preparación para la reunificación familiar; la preparación para un acogimiento familiar permanente; trabajar la emancipación; o como lugar de estancia transitoria (Ballester, Caride, Melendro, & Montserrat, 2016; Bijleveld et al., 2015, Llosada-Gistau, Casas, & Montserrat, 2016).

A pesar del consenso sobre la necesidad del trabajo con familias, en prevención universal y en situaciones de protección, aún se deben desarrollar mejores modelos de trabajo (Vis, Holtan, & Thomas, 2012). La reforma legal en infancia (Leyes 8/2015 y 26/2015) insiste en el sentido apuntado: la protección a la infancia se realizará mediante la prevención de situaciones de riesgo, se dará prioridad a medidas consensuadas y estables frente a las temporales, las familiares ante las institucionales.

En situaciones de tutela por la administración, es necesario disponer de un análisis de los procesos y del sistema familiar. Para desarrollar la actuación de los profesionales y para aprovechar la red de apoyo, a fin de facilitar procesos de retorno familiar o la emancipación (López & Valle, 2016). En la preparación de estos procesos, disponer de recursos es un aspecto crítico para profesionales y servicios, pero especialmente para los adolescentes (Valle, Lázaro-Visa, López, & Bravo, 2011).

Los programas de mejora de la competencia familiar resultan clave. El Programa de Competencia Familiar 12-16 (PCF), validado para población española, se basa en el Modelo Ecológico Social relativo al comportamiento de adolescentes y jóvenes, el cual estableció que las relaciones y la dinámica familiar son factores de riesgo o protección poderosos en la prevención (Ballester, Valero, Orte, & Amer, 2018; Orte et al., 2015a).

3. Integración de Métodos e Investigación de Procesos de Emancipación

En el capítulo, se presenta la primera investigación integrada, sobre la preparación de los procesos de emancipación de tres grupos de jóvenes en el sistema de protección a la Infancia y adolescencia de Mallorca. Entendida como una aplicación del modelo de integración de métodos (Creswell, 2014; Creswell & Clark, 2011) aplicada en los procesos de emancipación y para el fortalecimiento de las relaciones. Hipótesis: la participación en las 14 sesiones del PCF, de dos horas de duración, reforzará el funcionamiento familiar positivo, así como la calidad de las relaciones mantenidas en el núcleo familiar o el núcleo de convivencia. El programa previene posibles problemas de adaptación y ajuste psicosocial en los jóvenes de 12 a 18 años, fomenta las competencias parentales en padres y tutores, así como las habilidades de relación en los adolescentes y jóvenes, y potencia los factores de protección (Orte, Ballester, & March, 2013; Orte et al., 2015b; Orte, Ballester, Pozo, & Vives, 2017; Orte, Ballester, Vives, & Amer, 2016).

Al margen de los objetivos metodológicos, los objetivos de la investigación son:

1. Analizar la eficacia de un programa de desarrollo de competencias parentales y familiares, dirigido a mejorar la convivencia.
2. Analizar la eficacia de un programa dirigido a prevenir conductas inadaptadas y de riesgo, mediante la mejora de actitudes y potenciando los factores de protección.

Los contenidos del PCF se trabajan en 14 sesiones de 2 horas, incluyendo: 1) mejora de los vínculos; 2) mejora de la comunicación; 3) mejora de la motivación, negociación, límites; 4) implicación de los miembros de la unidad de convivencia; 5) desarrollo del autocontrol; 6) mejora de la parentalidad de los padres o tutores, así como las habilidades para la vida independiente; 7) organización de la convivencia, cohesión, resiliencia; y 8) actitudes, mitos, normas parentales sobre consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.

El análisis del programa incluye a los jóvenes, a sus familias y al propio programa, para demostrar su eficacia y revisar todos los posibles efectos del programa.

4. Método

A continuación, se presentan las características más destacadas de la metodología utilizada, de acuerdo a los criterios estándar para su consideración.

4.1 Fases de la investigación

El estudio de la aplicación y la evaluación del programa incluye tres momentos evaluativos: a) antes del inicio del programa (selección de la muestra de familias y posterior pre-test); 2) al terminar (post-test) y 3) después de 6 meses de la implementación (seguimiento). Todo el estudio se desarrolla mediante un diseño cuasi-experimental riguroso, integrando metodologías cualitativas como la observación, los autoinformes, las imágenes de las sesiones y los informes de progreso de los participantes. Se trabaja con 3 grupos experimentales y un grupo de control. El diseño, en cuanto a la experimentación, se basa en el control de las condiciones experimentales, en las aplicaciones del programa: se eliminan los factores perturbadores, se mantienen constantes las condiciones experimentales. Se pueden resumir las fases en el siguiente gráfico 1:

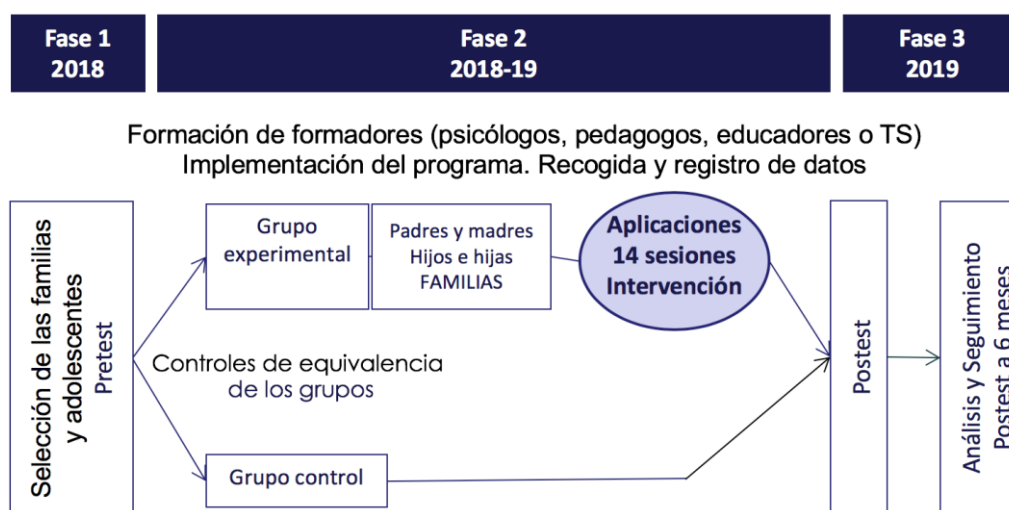


Gráfico 1: Fases del proceso de investigación

4.2 Participantes

La implementación del programa se realiza con 30 familias, seleccionadas a partir de cumplir las condiciones de inclusión (consentimiento informado, solicitar ayuda para mejorar relaciones, edad de los hijos tutelados por la administración, en espera de emancipación) y ninguna de las condiciones de exclusión (consumo de alcohol u otras drogas, rechazo de padres o hijos a participar). Conscientes del número de tutelados y de las circunstancias personales, familiares y contextuales de cada joven y del servicio que lo acoge, se planteó realizar 3 implementaciones en tiempo consecutivos, con 10 familias en cada caso.

La edad de los jóvenes es determinada por la normativa; por lo tanto, se ha implementado el PCF con familias con jóvenes en proceso de emancipación a partir de los 14 hasta los 18 años, pero aceptando adolescentes desde 12 años.

4.3 Instrumentos

Se trabaja con cuestionarios de evaluación de la parentalidad validados para población española (Orte, Ballester, & March, 2009, 2013). También se utilizan los cuestionarios del sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC) (Reynolds & Kamphaus, 2004). Se aplica un cuestionario sobre consumo y actitudes ante las drogas y otras conductas adictivas (CAD), utilizado por el Plan Nacional Sobre Drogas (Crespo, et al., 2004; Macià, 1986; PNSD, 2015), así como un cuestionario de valoración del programa y de evaluación de diversos factores (formadores, materiales y sesiones, cambio conseguido) que incluye preguntas abiertas en un formato de entrevista cara a cara con el formador en cada centro. Estos cuestionarios están validados y pueden ser consultados (Orte, Ballester, Vives, & Amer, 2016). Además, se incluyen cuestionarios para profesorado y educadores, referidos a alumnos o tutelados, como los registros de progreso de los participantes, basados en el registro de aportaciones para la tarea y aportaciones emocionales (Orte & GIFES, 2016).

Todos los instrumentos evalúan aspectos cualitativos de las conductas, aunque unos se analizan desde perspectivas cuantitativas y otros cualitativas. Dos instrumentos de evaluación validados (BASC y CAD) tienen orientación cuantitativa. Las entrevistas, como es evidente, se analizan cualitativamente. El resto de instrumentos incluyen componentes cualitativos y cuantitativos.

4.4 Análisis de la información y los datos

Los análisis se estructuran en tres tipos de metodologías integradas, de acuerdo al cuadro que se presenta a continuación (Ballester, Nadal, & Amer, 2017):

Cuadro 1. Análisis, métodos, instrumentos

Análisis	Metodología	Instrumentos	Programa de análisis
PARTICIPACIÓN	Observación	Registros de progreso	SPSS y NVivo
	Observación	Evaluación de sesiones	SPSS y NVivo
IMPLEMENTACIÓN	Observación	Evaluación de la fidelidad	SPSS y NVivo
	Autoinforme	Autoevaluación formadores	SPSS y NVivo
	Observación	Fotos de las sesiones	NVivo
	Etnografía	Registro escrito-Diario de campo	NVivo
RESULTADOS	Cuasi-Experimental	Registros pre-post	SPSS
	Cuasi-Experimental	Registros pre-post BASC	SPSS
	Cuasi-Experimental	Registros pre-post drogas	SPSS
	Cuasi-Experimental	Registros post satisfacción	SPSS y NVivo

Se realizan análisis para contrastar hipótesis, basados en análisis de varianza, comparaciones de medias y análisis de cluster (Ballester et al., 2018; Orte, & Ballester, 2018). Los análisis cualitativos incluyen análisis de contenido (semántico de categorías), así como análisis de redes familiares y redes de apoyo. Por motivos de espacio, solo se incluyen dos de los análisis. En NVivo se trabaja con las clasificaciones (edad, sexo, tipo de familia, etc.) recogidas en SPSS, importándolas desde NVivo. Así, los estudios de progreso de los participantes y del proceso de las aplicaciones, se enriquecen con los datos concretos de las clasificaciones.

5. Resultados

El análisis de la captación, retención y adherencia al programa ofrece resultados relevantes, la retención es del 96% y la adherencia del 70%. En los tres casos se han desarrollado análisis cualitativos específicos sobre la respuesta a la captación realizada con el apoyo de entrevista motivacional, la retención (técnicas de implicación) y la adherencia (mejores niveles de seguimiento). Los análisis se basan en los registros de progreso de los participantes, evaluaciones de participación, cumplimentadas en cada sesión. Se sigue el modelo de los estudios follow-up (Kawatsu, Uchimura, Ohkado, & Kato, 2018; Negreiros, Ballester, Valero, Carmo, & Gama, 2019).

5.1 Resultados del análisis cuantitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de uno de los análisis (ver anexo 1), empezando por cinco factores familiares informados por los padres.

El conflicto familiar. Se refiere a la baja conflictividad y las buenas relaciones. Los resultados muestran una reducción moderada y significativa ($t=2,043$; $p=0,037$).

Parentalidad positiva, evaluada a partir de la disciplina positiva, así como la capacidad de aportar orientación eficaz, poner límites, motivar a sus hijos y otros aspectos de la parentalidad. Los resultados muestran una mejora significativa ($t=-2,418$; $p=0,005$).

Supervisión familiar. Incluye una amplia variedad de informaciones significativas, referidas al control en las visitas a la familia. Los resultados muestran un incremento no suficientemente significativo ($t=-0,327$; $p=0,702$).

Resiliencia familiar, entendida como la capacidad de la familia para hacer frente a los retos que se le plantean (salud, relaciones afectivas, apoyo en la familia, etc.) de manera efectiva. Los resultados muestran un aumento significativo ($t=-4,751$; $p=0,000$).

Implicación familiar. Se incluyen actuaciones orientadas a mejorarla, como el desarrollo del tiempo positivo. Se observa una mejora significativa ($t=-2,554$; $p=0,006$).

Ambiente familiar, informa sobre la capacidad de mejorar el clima de relaciones entre padres e hijos, así como entre las figuras parentales (Orte et al., 2015a). La diferencia no es significativa, a pesar de los cambios en la dirección adecuada ($t=-1,402$; $p=0,200$).

Familia e hijos. Se consideran los cinco factores resultantes de la factorización del cuestionario para hijos. El primer factor informa de la **implicación familiar**, la preocupación por parte de los padres del desarrollo de sus hijos. Los resultados muestran moderado incremento no estadísticamente significativo ($p>0,05$).

Cohesión familiar. En el cuestionario de hijos se refiere a la baja conflictividad y las buenas relaciones. Los resultados muestran una moderada mejora, ($p>0,05$).

Control de los problemas escolares, no solo académicos sino también los relativos a conflictos. Se observa una mejora moderada, pero no significativa ($p>0,05$).

Habilidades sociales para los hijos (hablar, escuchar activamente, autocontrol, asertividad, etc.). Se observa una mejora, no significativa estadísticamente ($p>0,05$).

Capacidad para poner límites y evitar problemas, también observa una mejora clara, con significación estadística ($t=-2,332$; $p=0,009$).

Se han producido las mejoras esperadas, aunque no con las dimensiones necesarias. A continuación, se presentan los resultados de las escalas BASC.

Escala 1. **Agresividad**: tendencia a actuar de forma hostil. Se ha producido una reducción de los valores, siendo estadísticamente significativo el cambio ($t=1,876$; $p=0,043$).

Escala 2. **Hiperactividad**: hiperactividad e impulsividad. Se ha producido una reducción de los valores, sin llegar a ser estadísticamente significativo el cambio ($p=0,068$).

Escala 3. **Problemas de atención**: evalúa la dificultad para mantener la atención y la tendencia a distraerse con facilidad. Los cambios son significativos ($t=2,532$; $p=0,017$).

Escala 4. **Depresión**: valora el estado de ánimo disfórico, las ideas de suicidio, el aislamiento y los autorreproches. Los cambios son significativos ($t=2,082$; $p=0,035$).

Escala 5. **Problemas de ansiedad**: evalúa la preocupación excesiva, los miedos y fobias, la auto desaprobación. Los cambios son significativos ($t=2,771$; $p=0,007$).

Escala 6. **Somatización**: evalúa la tendencia a las quejas somáticas, no justificadas. Se ha producido una reducción estadísticamente significativa ($t=2,801$; $p=0,017$).

Escala 7. **Interiorizar Problemas**: incluye Ansiedad, Depresión y Somatización. Los cambios, en el conjunto del factor son significativos: reducción de los valores de interiorización de los problemas ($t=2,779$; $p=0,009$).

De los factores informados por los hijos se han seleccionado 9, los primeros del BASC y los tres últimos del Cuestionario de Conocimiento y Actitudes ante las drogas.

Estrés social que sufren los adolescentes en las relaciones interpersonales. Se han producido reducciones, con moderada significación estadística ($t=2,330$; $p=0,044$).

Depresión: evalúa sentimientos como la tristeza, la soledad y el escaso disfrute ante la vida. Se observa una reducción con significación estadística ($t=2,558$; $p=0,012$).

Sentido de incapacidad: falta de confianza del adolescente sobre su propia capacidad. Se han reducido los valores, con resultados significativos ($t=3,070$; $p=0,002$).

Relaciones interpersonales: evalúa el éxito y satisfacción del adolescente en sus relaciones. Se ha producido una mejora no significativa ($t=-0,442$; $p=0,530$).

Relaciones con los padres: se ha observado una mejora de las puntuaciones, estadísticamente significativa ($t=-2,501$; $p=0,017$).

Autoestima. Se ha producido una mejora significativa ($t=-2,068$; $p=0,047$).

Disponibilidad para el consumo. Se reduce la posible aceptación de ofertas de consumo, pero no de manera significativa ($t=0,492$; $p=0,607$). **Creencias erróneas** (asociadas a riesgo), se produce una reducción, no estadísticamente significativa ($t=0,285$; $p=0,770$).

La tercera escala de actitudes: las **creencias correctas** o protectoras, se observa que los cambios positivos no son estadísticamente significativos ($t=-1,121$; $p=0,402$).

5.2 Resultados del análisis cualitativo: el análisis DAFO del PCF 12-16

El análisis DAFO, realizado con NVivo a partir de las entrevistas e informes de los formadores, muestra el potencial del análisis cualitativo. Las categorías se constituyen en el análisis de contenido y se asocian a las intervenciones de los profesionales. Se desarrolla un análisis de contenido semántico, identificando unidades semánticas diferenciales, de acuerdo a los centros de interés previstos en el árbol de categorías estructurado previamente, pero incorporando nuevas unidades semánticas, en función de

categorías emergentes, de acuerdo a los modelos de análisis establecidos, para el análisis semántico, en Ballester, Orte y Oliver (2003), Ballester (2006) y Ballester (2014).

5.2.1 Debilidades

Se ha estructurado según cuatro categorías y 11 subcategorías.

A. Funcionamiento de la organización. 1. **Rutina:** Automatismos. Rutina que lleve a realizar actuaciones sin planificación o análisis. 2. **Red:** Debilidad de autoridad/prestigio ante otros recursos. Escasez de recursos en la Comunidad para proveer de apoyos estables, duraderos y normalizados. 3. **Tiempos.** Dificultades para compatibilizar el ritmo familiar con las exigencias de un programa de bastantes sesiones (14). Temporalización rígida.

B. Sistematización de la actuación. 4. **Objetivos.** En algunas familias, es difícil definir objetivos asumibles por los padres e hijos adolescentes. Dificultad para fijar objetivos realistas y alcanzables, teniendo en cuenta las capacidades familiares y la realidad socio-comunitaria. 5. **Pronóstico.** Dificultad para hacer pronósticos: identificar los indicadores clave para tomar una decisión de reunificación familiar, de recomendar sesiones individuales de apoyo.

C. Metodología del trabajo con familias. 6. **Habilidades parentales:** manejar ciertas características de los padres como la baja capacidad intelectual, condicionantes de las intervenciones. 7. **Dificultades.** Dificultad ante familias esquivas. Dificultad en intervención con personas con trastornos (inestabilidad emocional, adicciones, violencia de género). 8. **Familias “difíciles”.** Escasas herramientas para obtener resultados óptimos en perfiles complejos. Dificultad para implicar a padres “periféricos”.

D. Cambios efectivos. 9. **Nuevas necesidades.** Limitada capacidad para dar respuesta a necesidades emergentes. 10. **Mantenimiento de los cambios.** Conseguir elevar el número de familias capaces de estabilizar los cambios conseguidos. 11. **Evaluación.** Escaso aprovechamiento de la información basada en instrumentos validados.

5.2.2 Amenazas

El análisis se ha estructurado según tres categorías y 9 subcategorías.

A. Contexto institucional. 1. **Pérdida de perfil.** Presiones para incluir en el PCF a familias que no se ajustan al perfil. 2. **Política de servicios sociales rígida.** Las políticas de bienestar social colisionan con los tiempos de estas familias, las necesidades no pueden esperar meses. 3. **Dificultades de red.** Falta de sincronía con otras instituciones de la red que pueden dificultar el plan de actuación, en especial los centros educativos.

B. Dinámica de los equipos. 4. **Implicación.** Necesidad de fuerte implicación para introducir mejoras y nuevas herramientas. 5. **Enfoque.** Riesgo de paternalismos. Dificultad para priorizar objetivos en la intervención psicosocial con familias que “fracasan” una y otra vez. 6. **Dinámica equipos.** Necesidad de unificar criterios socioeducativos con familias.

C. Relación con las familias. 7. **Demanda u obligación.** Participantes “obligados”. Sobreintervención de recursos con la misma familia. 8. **Pobreza.** Familias sin ingresos estables. Contexto con dificultades de establecer una red de apoyo. 9. **Cronificación.** Los cambios en las habilidades son lentos. Familias cronificadas en servicios sociales.

5.2.3 Fuerzas

El análisis se ha estructurado según dos categorías y 6 subcategorías.

A. Dinámica de los equipos. 1. **Recursos del PCF 12-16.** Instrumentos validados, buenas evaluaciones. 2. **Experiencia y red.** Experiencia de los equipos de apoyo (UIB).

Contactos con la red mantenidos a lo largo de años. Buenas dinámicas de trabajo. **3. Implicación y trabajo en equipo.** Adecuada implicación de cada profesional con los participantes. Apropiado sistema de trabajo en equipo con supervisión de psicólogas. Especialización profesional elevada en materia de intervención familiar del equipo técnico.

B. Buenas intervenciones con las familias y adolescentes. 4. Metodología. Efectividad del encuadre que se proporciona a la familia: cómo llegaron a la situación actual. Flexibilidad y adaptación de la intervención. **5. Conexión.** Facilidad para conectar con adolescentes, gracias al ambiente del programa y a las dramatizaciones. Capacidad de escucha y empatía. **6. Empowerment.** Capacidad para poner de relieve las capacidades y cualidades. Creencia en el potencial de cambio de las familias y adolescentes.

5.2.4 Oportunidades

El análisis ofrece dos categorías y 6 subcategorías.

A. La propia organización como oportunidad. 1. Capacidad del equipo. La formación y experiencia del personal profesional en intervención familiar. La capacidad para el trabajo en equipo. Preparación. **2. Dinámica interna.** La supervisión efectiva y ágil. Adecuado seguimiento. **3. Programa e innovación.** Ampliación del Programa según nuevas necesidades (entrevista motivacional, prevención indicada...). Investigación y formación actualizada acorde a las necesidades del Programa.

B. El entorno y la red. 4. Trabajo en red. Intervención coordinada con otros agentes sociales y servicios. **5. Entorno familiar.** Apoyo de la familia extensa y/o personas de confianza. **6. Entorno social.** Transferencias al entorno: la experiencia de los formadores puede externalizarse y compartirse a través de cursos y materiales para profesionales.

Como se puede ver, el análisis DAFO, realizado con NVivo, permite complementar el análisis cuantitativo y aportar una nueva visión de procesos y resultados.

6. Discusión y conclusiones

Una de las limitaciones observada tiene que ver con el tamaño y la selección de la muestra. Se trabaja con 30 familias, en espera de retorno familiar o emancipación de sus hijos. Cumplir todas las condiciones necesarias para poder participar en un programa de estas características, así como autorizar la participación, no es fácil de conseguir. Otra cuestión es la limitación de las recogidas de información cuantitativas y cualitativas: una parte de las dinámicas se nos escapan, ya que no se puede estar presente en las visitas familiares ni en otras situaciones de relación entre las familias y sus hijos, solo los autoinformes nos permiten acceder a algunos contenidos clave de sus procesos.

En relación al **objetivo específico 1**, de evaluación de la eficacia de un programa de desarrollo de competencias parentales y familiares, se comprueba que las familias que participan y finalizan el PCF, experimentan cambios positivos en sus dinámicas. Familias de alto riesgo mejoran sus dinámicas familiares, igual que las familias de menor riesgo, como se ha podido acreditar en otros estudios (Crawford y Novak, 2008; Hidalgo et al., 2012). La vulnerabilidad de la familia en contextos de protección a la infancia no determina la posibilidad del cambio de las dinámicas familiares (Ballester et al., 2018). Los factores familiares, referidos a los padres o al conjunto de la familia, más positivos son: reducción del **conflicto familiar**, mejora de la **parentalidad positiva**, mejora de la **resiliencia**, mejora de la **implicación familiar**.

Hay quien afirma que tampoco existe relación entre las dinámicas familiares previas y la eficacia del programa (Rosenmam, Goates, & Hill, 2012; Guyll et al., 2004), si bien, sí pueden afectar a la participación y la implicación. Desde esta perspectiva, se entiende que al margen de cuál sea el nivel previo de las familias, los programas de prevención familiar pueden producir efectos positivos (Ballester et al., 2018; Hidalgo et al., 2012).

Por lo que respecta al **objetivo específico 2**, relativo a la eficacia del programa dirigido a prevenir conductas inadaptadas y de riesgo, mediante la mejora de sus actitudes y potenciando los factores de protección; el PCF para adolescentes (12-18) **demuestra obtener buenos resultados**, con adolescentes en situaciones de difícil convivencia (aún no se ha recuperado la relación de convivencia normalizada), con un conjunto apreciable de los resultados. Los cambios referidos a los adolescentes, más positivos, son: reducción del **estrés**, los síntomas asociados a la **depresión** y el **sentido de incapacidad**; así como la mejora de la **relación con los padres** y la mejora de la **autoestima**. Por lo que se refiere a la prevención centrada en la mejora de las **actitudes ante el consumo de sustancias**, los cambios no son significativos, aunque se observen mejoras.

A partir de los resultados identificados, se pueden considerar una serie de cuestiones:

1. El PCF, aplicado con adolescentes en preparación de los procesos de retorno familiar o emancipación, ha mostrado su eficacia para mantener el compromiso de los participantes, consiguiendo un **nivel de retención de la muestra importante**.
2. La **integración de métodos** es aplicable en la evaluación de la eficacia, incluyendo la evaluación de procesos (enfoque cualitativo) y resultados (enfoque cuantitativo).
3. En todos los programas socioeducativos con familias quedan diversas cuestiones importantes por aclarar sobre sus efectos a más largo plazo; en lo que se refiere al PCF: cuáles son los efectos a largo plazo de los programas y cuáles son los factores que más influyen en el mantenimiento o pérdida de efectos; cómo interacciona el PCF con otros cambios evolutivos y con los que se producen en las familias cuando se produce el retorno familiar o la emancipación con apoyo de la familia.

6.1 Orientaciones para futuros estudios y aplicabilidad en otros contextos

El trabajo presentado, aporta diversos aprendizajes:

- 1) Sobre las **metodologías integradas**. Realizar investigación evaluativa, basada en modelos cuasi-experimentales, sin complementarlas con modelos cualitativos, empobrece los análisis. La conexión concreta que hemos probado, mediante las clasificaciones (SPSS) importadas en NVivo, conectan los dos tipos de información. La integración de métodos, mediante la conexión del análisis de procesos (cualitativos) y de resultados (cuantitativos), enriquece el diseño cuasi-experimental.
- 2) **Modelos de investigación participativa**. Las evaluaciones para obtener evidencias científicas, tienen el peligro de los sesgos. Deben limitarse los procesos participativos relativos a la metodología. Sin embargo, dicha pérdida de participación se puede compensar incrementándola en el proceso de implementación del programa: preparación de materiales didácticos, actividades sociales del programa, etc.
- 3) La **manualización completa del programa** permite un incremento de la transparencia, respondiendo por adelantado a las dudas sobre en qué consiste el programa, así como sobre la posible pérdida de eficacia por la aplicación poco rigurosa del mismo.

En cuanto a la **aplicabilidad**, se deben destacar dos cuestiones complementarias.

- 1) Impacto sobre las políticas públicas. Se trabaja en el reconocimiento de la línea de intervención que representa este programa familiar. Se puede mostrar un efecto en la mejora de las dinámicas de las familias de los jóvenes, pero también en su calidad de vida y su bienestar subjetivo, junto con el de su familia, restableciendo los vínculos posibles y (re)convirtiéndola en una fuente protectora.
- 2) La investigación sobre la eficacia de los programas familiares, en la preparación de la emancipación, utilizando integración de métodos, se puede replicar, ya que la metodología, técnicas, instrumentos y análisis concretos están a la disposición de quien quiera conocerlos.

7. Referencias

- Ballester, L., Orte, C., & Oliver, J.L. (2003). Análisis cualitativo de entrevistas. *Nómaditas*, (18), 140-149.
- Ballester, L. (2006). El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las ciencias sociales*, (11), 107-129.
- Ballester, L. (2014). Principios del análisis semántico. En: Sarabia, F. J. *Métodos de investigación social y de la empresa*. Ediciones Pirámide. Pp. 673-691.
- Ballester, L., Caride, J.A., Melendro, M., & Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela: Ediciones de la Universidad de Santiago.
- Ballester, L., Nadal, A., & Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Ediciones UIB.
- Ballester, L., Valero, M., Orte, C., & Amer, J. (2018). An analysis of family dynamics: a selective substance abuse prevention programme for adolescents. *European Journal of Social Work*, 23(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1473842>
- Bijleveld, G., Dedding, C., & Bunders-Aelen, J. (2015). Children's and Young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138. <https://doi.org/10.1111/cfs.1282>
- Brannen, J. (2017). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Routledge.
- Crawford, L.A., & Novak, K.B. (2008). Parent-child relations and peer associations as mediators of the family structure substance use relationship. *Journal of Family Issues*, 29(2), 155-184. <https://doi.org/10.1177/0192513X07304461>
- Crespo, J.L.C., Rodríguez, O.G., Villa, R.S., Hermida, J.R.F., Cueto, E.G., Pérez, J.M.E., & Díaz, S.A.H. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 16(4), 674-679.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design*. 4th edition. London: Sage publications.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: Sage publications.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gradaillé, R., Montserrat, C., & Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review*, 89, 54-61. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.020>
- Guyll, M., Spoth, R.L., Chao, W., Wickrama, K.A.S., y Russell, D. (2004). Family focused preventive interventions: Evaluating parental risk moderation of substance use trajectories. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 293-301. [10.1037/0893-3200.18.2.293](https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.2.293)
- Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. 29(32), 41-47. [10.7748/ns.29.32.41.e8858](https://doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858)
- Hidalgo, M.V., Lorence, B., Pérez, J., & Menéndez, S. (2012). Typology of families at psychosocial risk: The role of family structure. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 165-174.
- Jason, L., & Glenwick, D. (Eds.). (2016). *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*. Oxford university press.
- Kawatsu, L., Uchimura, K., Ohkado, A., & Kato, S. (2018). A combination of quantitative and qualitative methods in investigating risk factors for lost to follow-up. *PloS one*, 13(6). [10.1371/journal.pone.0198075](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198075)

- León, O.G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid, McGraw Hill.
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2016). What matters in for the subjective well being of children in care? *Child Indicators Research*, 10(3), 735–760. [10.1007/s12187-016-9405-z](https://doi.org/10.1007/s12187-016-9405-z)
- López, M., & Valle, J.F. (2016). Foster carer experience in Spain: Analysis of the vulnerabilities of a permanent model. *Psicothema*, 28(2), 122–129. [0.7334/psicothema2015.168](https://doi.org/10.7334/psicothema2015.168)
- Macià, D. (1996). *Cuestionario de actitudes y Cuestionario de información. Método Conductual de Prevención de Drogodependencias*. Valencia: Promolibro.
- Miles, M.B., Hubermas, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Negreiros, J., Ballester, L., Valero, M., Carmo, R., & Gama, J. (2019). A systematic review of participation in prevention family programs. *Pedagogía social*, 34, 63-75. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.05
- Orte, C. & GIFES (2016). *Manual de implementación del Programa de Competencia familiar (12-16)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. (2009). Validación de la adaptación española de los cuestionarios para evaluar la competencia parental en el contexto del Programa de Competencia Familiar (PCF) (2008-2009). In *XIV Congreso Nacional de Modelos de Intervención Educativa*. Huelva: AIDIPE.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. (2013). The family competence approach. An experience of socio-educational work with families. *Pedagogía Social*, 21(2), 3-27. [10.7179/PSRI_2013.21.1](https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.1)
- Orte, C., Ballester, L., March, M.X., Amer, J., Vives, M., & Pozo, R. (2015a). The Strengthening Families Program in Spain: A long-term evaluation. *Journal of Children's Services*, 10(2), 101-119. <https://doi.org/10.1108/JCS-03-2013-0010>
- Orte, C., Ballester, L., March, M.X., Oliver, J.L., Pascual, B., & Gomila, M.A. (2015b). Development of prosocial behaviour in children after the improvement of family competences. *Journal of Children's Services*, 10(2), 161-172. [10.1108/JCS-02-2014-0013](https://doi.org/10.1108/JCS-02-2014-0013)
- Orte, C., Ballester, L., Pozo, R., & Vives, M. (2017). Maintaining changes in an evidence-based family prevention program. A longitudinal study of families. *Pedagogía Social*, (29), 109-122. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.08
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., & Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25(2), 95-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.005>
- Orte, C., & Ballester, L. (2018). *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas*. Madrid: Octaedro.
- Plan Nacional Sobre Drogas. (2015). *Consumo, percepciones y opiniones ante las drogas. Encuesta sobre Alcohol y Drogas en España (EDADES)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Reynolds, C.R., & Kamphaus, R.W. (2004). *BASC, Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rosenman, R. E., Goates, S., & Hill, L. (2012). Participation in universal prevention programmes. *Applied Economics*, 44(1/3), 219-228. <https://doi.org/10.1080/00036846.2010.502111>
- Valle, J.F., Lázaro-Visa, S., López, M., & Bravo, A. (2011). Leaving family care. Transitions to adulthood from kinship care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2475–2481. [10.1016/j.childyouth.2011.08.015](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.015)
- Vis, S.A., Holtan, A., & Thomas, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases - why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review*, 21(1), 7. [10.1002/car.1155](https://doi.org/10.1002/car.1155)

Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E., & Suter, L.E. (Eds.). (2016). *The BERA/SAGE handbook of educational research*. London: Sage publications.

Apéndice

Tabla 1- Diferencias de medias en los factores evaluados por padres y adolescentess

FACTORES EVALUADOS	Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de CI	
							Inferior	Superior
PADRES y MADRES sobre FAMILIA Conflicto familiar	0,655	0,42	2,043	42	0,037	-0,4683	-3,3585	2,4219
PADRES y MADRES sobre FAMILIA Supervisión	3,533	0,063	-0,327	42	0,702	3,245	-9,7309	16,2209
PADRES y MADRES sobre FAMILIA Resistencia y Comunicación familiar	4,383	0,039	-4,751	42	0	-0,5583	-5,4975	4,3808
PADRES y MADRES sobre FAMILIA Implicación familiar	3,533	0,063	-2,554	42	0,006	3,245	-9,7309	16,2209
PADRES y sobre FAMILIA Ambiente familiar	2,07	0,153	-1,402	42	0,2	-1,4583	-3,7159	0,7993

FACTORES EVALUADOS	Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de CI	
							Inferior	Superior
ADOLESCENTES Implicación familiar	1,316	0,254	0,287	29	0,775	0,6138	-3,6327	4,8604
ADOLESCENTES Cohesión familiar	2,159	0,145	-0,553	29	0,581	-0,4298	-1,9715	1,1119
ADOLESCENTES Control de los problemas en la escuela	4,259	0,042	-0,315	29	0,753	-0,1667	-1,2163	0,883
ADOLESCENTES Habilidades sociales Conocimientos de los adolescentes	0,069	0,794	0,322	29	0,748	0,7269	-3,7489	5,2027
ADOLESCENTES Capacidad para poner límites y evitar los problemas	4,077	0,046	-2,332	29	0,009	0,0227	-0,975	1,0204

FACTORES EVALUADOS	Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de CI	
							Inferior	Superior
PADRES y MADRES Hiperactividad Punt T	1,451	0,23	1,04	42	0,068	2,5035	-2,2578	7,2648
PADRES y MADRES Prob atencion Punt T	0,103	0,749	2,532	42	0,017	4,1145	0,4475	7,7816
PADRES y MADRES Depresion Punt T	5,096	0,026	2,082	42	0,035	5,365	0,2956	10,4345
PADRES y MADRES Ansiedad Punt T	0,895	0,346	2,771	42	0,007	3,5594	0,1823	6,9364
PADRES y MADRES Somatización Punt T	2,141	0,146	2,801	42	0,017	5,8503	1,2942	10,4063
PADRES y MADRES Int problemas Punt T	2,141	0,146	2,779	42	0,009	5,1432	0,5593	9,727

FACTORES EVALUADOS	Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de CI	
							Inferior	Superior
AUTOINF ADOLESCENTES Depresion	0,02	0,886	2,558	29	0,012	1,4745	-4,0045	6,9535
AUTOINF ADOLESCENTES Sentido incapacidad	3,26	0,073	3,07	29	0,002	0,5385	-3,6943	4,7712
AUTOINF ADOLESCENTES Rel interspers	0,244	0,622	-0,442	29	0,53	-0,0684	-3,8532	3,7164
AUTOINF ADOLESCENTES Rel padres	0,005	0,945	-2,501	29	0,017	-1,8565	-6,9757	3,2627
AUTOINF ADOLESCENTES Autoestima	1,572	0,212	-2,068	29	0,047	-0,0249	-4,3158	4,2659

FACTORES EVALUADOS	Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de CI	
							Inferior	Superior
AUTOINF ADOLESCENTES Disponibilidad para el consumo	0,26	0,611	0,492	29	0,607	0,4957	-4,1272	5,1185
AUTOINF ADOLESCENTES Creencias erróneas	1,94	0,166	0,285	29	0,77	0,7231	-3,4666	4,9127
AUTOINF ADOLESCENTES Creencias correctas	0,146	0,703	-1,121	29	0,402	0,1562	-4,0742	4,3866

Notas biográficas

Lluís Ballester Brage. Doctor en Sociología (UAB) y en Filosofía (UIB). Profesor de Métodos de Investigación y Análisis de Datos en la Facultad de Educación de la UIB. Subdirector del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Investigador principal, junto a la profesora Carmen Orte, del proyecto de investigación EDU2016-79235-R - "*Validación del Programa de Competencia Familiar Universal 10-14, PCF-U*", 2017-2019. https://www.researchgate.net/profile/Lluis_Brage

Victòria Quesada Serra. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Cádiz. Licenciada en Pedagogía (UIB) y máster en Orientación y Evaluación SocioEducativas (UCA). De 2010 a 2017 trabajó en el área de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación de la UCA. Desde 2017 es profesora de Métodos de Investigación en la Universitat de les Illes Balears y miembro del Grupo de investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación y los programas familiares.

https://www.researchgate.net/profile/Victoria_Quesada_Serra

Albert Cabellos Vidal. Investigador (FPU) en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universidad de las Islas Baleares. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) y del LIFAC. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de emancipación juvenil. Graduado en Educación social por la UIB, ha trabajado como educador con adolescentes en riesgo de exclusión social y escolar en el programa de escolaridad compartida ALTER Palma.

Carlos Rosón Varela. Profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Director del Centro FAIA de Documentación e Investigación Social. Director de Igaxes. Ha participado en diversas investigaciones orientadas a la familia, infancia y juventud en riesgo de exclusión: "Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión" (2014), "Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social" (2016), "Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales" (2019), "Pornografía y educación afectivosexual" (2020). Ha coordinado varios simposios y presentado diversas comunicaciones alrededor de estos temas en diferentes Congresos Internacionales.

Efectividad de los métodos mixtos en investigación contextual en salud y educación

María Consuelo Sáiz-Manzanares¹ y María-Camino Escolar-Llamazares¹

¹ Universidad de Burgos, España | mcsmanzanares@ubu.es |
https://orcid.org/0000-0002-1736-2089 | cescolar@ubu.es |
https://orcid.org/0000-0003-2448-0267

Resumen: En las últimas décadas se está utilizando la metodología de investigación mixta en contextos naturales. Los diseños mixtos aúnan las ventajas de los métodos cuantitativos y cualitativos. Esto facilita la implementación de programas de intervención en contextos naturales. En este estudio, se presenta la utilización de métodos mixtos para el análisis de la percepción de los estudiantes de Ciencias de la Salud de la eficacia del uso en entornos Blended Learning de una metodología de Project Based Learning (PBL) con experiencias Flipped Classroom. Se utilizó un diseño mixto explicativo. Se analizaron datos cuantitativos, en una escala tipo Likert y cualitativos en preguntas abiertas. Estos últimos se procesaron aplicando una técnica de categorización con el software Atlas.ti v8, seguidamente se efectuó un análisis de frecuencias y de porcentajes en cada una de las categorías. Los resultados hallados con esta metodología ajusta la intervención a las necesidades reales del grupo de interés.

Palabras Clave: Flipped classroom; Blended learning; Project based learning; Diseños mixtos; Programas de intervención.

1. Introducción

En las últimas décadas en las investigaciones se están aplicando técnicas cuantitativas y cualitativas o la combinación de ambas en lo que se ha denominado métodos mixtos (Verd Pericás, 2016). Los diseños mixtos pretenden incorporar las ventajas de ambos métodos, con el fin de mitigar los inconvenientes que subyacen a cada uno de ellos, y a su vez incorporar sus ventajas en un proceso de investigación global (Reichardt, 1986). Por un lado, permiten profundizar en el análisis de todas las variables que inciden en una investigación y además otorgan un papel más activo a los sujetos con una construcción más dinámica de los modelos. Y, por otro lado, al utilizar elementos cuantitativos facilitan una mejor generalización y control de la investigación.

En general, se puede decir que los diseños mixtos registran y analizan datos tanto cuantitativos como cualitativos con el objetivo de llegar a entender un problema desde un prisma multidimensional manteniendo la fiabilidad y la validez (Creswell & Plano Clark, 2007; Martínez, Castellano, & Chacón, 2014; Plano Clark & Ivankova, 2016). En este sentido, los diseños mixtos son útiles cuanto existen problemas complejos, con múltiples facetas y realidades, necesitando de datos cualitativos y cuantitativos para cubrir todas ellas (Martínez et al., 2014). La convergencia de resultados entre ambos tipos de datos puede suponer una alta validez del estudio, pues redundaría en la seguridad de las conclusiones (Chacón-Moscó et al., 2019; Preciado, Anguera, Olarte, & Lapresa, 2019).

El único inconveniente es que son más costosos en su aplicación (Martínez et al., 2014), pues en general suponen un mayor gasto tanto económico como de tiempo y esfuerzo. Un diseño mixto con varias etapas secuenciales cualitativo-cuantitativo complicará las etapas del diseño, de recogida de datos y de análisis (Escolano-Pérez, Herrero-Nivela, & Anguera, 2019). Igualmente, no todos los diseños mixtos pueden llevarse a cabo, antes de empezar es necesario determinar si el diseño mixto es el más adecuado o si será posible realizarlo (Alcover et al., 2019).

Por otra parte, se han identificado diversos escenarios metodológicos en los que los diseños mixtos son de especial relevancia.

Por ejemplo, para realizar comparaciones entre resultados cualitativos y cuantitativos y de esta forma comparar la coherencia entre ambos tipos de datos (Yauch & Steudel, 2003). Para validar datos cuantitativos, por ejemplo, utilizando algunas preguntas abiertas al final de un cuestionario. Para mejorar un estudio experimental (Donovan et al., 2002), o para explicar relaciones en estudios correlacionales (Harrison, 2005; Martínez et al., 2014). Igualmente, se pueden utilizar datos cuantitativos para cribar masivamente posibles participantes a los que después se someterá a alguna recogida de datos cualitativos en profundidad (entrevistas o análisis telemáticos) (Martínez et al., 2014). De la misma forma, se pueden utilizar datos cuantitativos para identificar cuestiones de interés que luego se utilizaran en un cuestionario cuantitativo (Mark & Marshall, 2004; Martínez et al., 2014).

En este sentido, el uso de dichos métodos es especialmente relevante en los contextos educativos y de la salud, ya que el análisis de información situacional es esencial en la aplicación acertada de técnicas o programas de intervención o de tratamiento. Actualmente, gran parte de los estudios se realizan con una metodología mixta que aplica:

a) Técnicas de recogida de información directa. Implica el registro de conductas en situaciones naturales, para ello habitualmente se utilizan grabaciones en vídeo audio y siendo el observador participante (Sáiz & Escolar, 2013).

b) Técnicas de recogida de información indirecta. Estas se realizan a través documentación en vídeo o en audio sobre acciones en las que el observador no es participante (Banks, 2010; Gibbs, 2012). Muchas de estas técnicas se han incorporado recientemente al acervo metodológico (Del Giacco, Anguera, & Salcuni, 2020).

Tanto, las técnicas de recogida de información directa como indirecta permiten incluir recursos hipermedia e informáticos que facilitan tanto el registro como la transformación de la información para su posterior análisis (Queiruga & Sáiz, 2016; Marticorena, Sáiz, Arnaiz, Escolar, & Queiruga, 2018; Sáiz, García-Osorio, & Díez-Pastor, 2019). En este contexto de investigación, la categorización y codificación de la información es fundamental ya que el estudio en contextos naturales proporciona al investigador un gran volumen de datos (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, Díez-Pastor, & Rodríguez-Arribas, 2019a; Sáiz & Román, 2012). Dichos datos pueden o no ser relevantes para el objeto de estudio, por ello el investigador tiene que delimitar a priori de forma clara dicho objeto. Este hito le permitirá aplicar un buen proceso de categorización de la información registrada (Anguera, 1986, 1991). Todo ello, facilita el trabajo con matrices de datos. Así como la aplicación de técnicas novedosas en el análisis de los datos observacionales. Por ejemplo, a través del análisis de coocurrencias¹ y ocurrencias, del Análisis Secuencial de Retardos² (ASR), del análisis de coordenadas polares³, de los T-patterns⁴, y del análisis de grafos⁵, etc., entre otros.

¹ Indica el estudio cruzado de las frecuencias en las categorizaciones realizadas.

² “El análisis secuencial de retardos es una de las modalidades de análisis secuencial, y tiene como objetivo último la detección de patrones secuenciales de conducta, lo cual se lleva a cabo mediante la búsqueda de contingencias secuenciales entre categorías o códigos de conducta (según que el instrumento de observación utilizado haya sido el sistema de categorías o los formatos de campo, respectivamente)” (Anguera, 2014, p.19).

³ “Es una técnica de reducción drástica de datos basada en el Zsum de Cochran (1954), implementada por Sackett (1980) y optimizada con la “técnica genuina” por Anguera (1997). Tiene como objetivo la vectorialización del comportamiento y el establecimiento de las relaciones entre una conducta focal y el resto de categorías del sistema” (Anguera, 2014, p.17).

⁴ Descubrimiento de estructuras ocultas que conforman la realidad del comportamiento observado, pero que no resultan directamente visibles” p.20 Anguera (2014).

⁵ También denominada análisis de redes, es una técnica computacional que analiza las relaciones entre los elementos o variables, que aplica técnicas de optimización como son la probabilidad o la combinatoria desde la aplicación de algoritmos.

Además, en la última década se han incluido en el procesamiento de los datos la aplicación de técnicas de Minería de Datos o Data Mining (Slater, Joksimović, Kovanovic, Baker, & Gasevic, 2016) tanto de aprendizaje supervisado, como no supervisado (Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, Díez-Pastor, & Rodríguez-Arribas, 2019b; Sáiz, Marticorena, Arnaiz-González, Escolar, & Queiruga-Dios, 2018). Las técnicas de aprendizaje supervisado pretenden descubrir las relaciones entre los atributos de entrada (variables o características) y un atributo de destino (clase) o supervisor. En el aprendizaje no supervisado, no existe supervisor y solo hay datos de entrada disponibles (Sáiz, Marticorena et al., 2019b). El objetivo en este caso es encontrar regularidades, irregularidades, relaciones, similitudes y asociaciones en la entrada (Sáiz, Queiruga, García-Orsorio, Montero, & Rodríguez-Medina, 2019). Asimismo, en el análisis de datos no hay que olvidar la aplicación de técnicas más tradicionales como son las que ofrece la estadística descriptiva, el análisis de correspondencias, el análisis de la varianza, el análisis de regresión, etc. (Sáiz, García-Orsorio, & Díez-Pastor, 2019). Es decir, la aplicación de técnicas analíticas en los diseños observacionales, tal y como plantean autores como Anguera, Blanco y Losada (2001).

En este escenario, la formación de futuros investigadores en el manejo de los diseños de investigación mixtos y en la utilización fluida de técnicas mixtas de análisis de datos, es una necesidad cada vez más apremiante, tal y como se reflejan en trabajos como los de Sáiz y Montero (2016). En resumen, la investigación tiene el reto de ser aplicada y sostenible en el marco de una sociedad global en continua evolución tanto en objetivos como en la incorporación de novedades tecnológicas que facilitan su desarrollo pero que confieren una responsabilidad de formación y aplicación para los profesionales de la educación y de la salud.

Seguidamente, se van a abordar de forma sucinta las etapas en la realización de un diseño mixto y los tipos de diseño más representativos.

1.1 Etapas en la realización de un diseño mixto

Las etapas para la realización de un diseño mixto se deben abordar de una forma flexible ya que existe una interrelación entre ellas (Martínez et al., 2014). Dichos hitos son:

1. *Identificar el problema y analizar* las características que el objeto de la investigación tiene.
2. *Estudiar* qué partes o elementos del problema pueden ser abordados desde un enfoque cuantitativo y cuáles desde un enfoque cualitativo.
3. *Identificar* qué información cuantitativa y cualitativa es necesario recoger.
4. *Analizar los datos*. Debe estudiarse qué información aportará cada parte, en qué formato se codificará y si es posible convertirla a un formato común.
5. *Elegir el método mixto más adecuado*. En función de las etapas anteriores se elegirá el diseño mixto más apropiado a las necesidades del trabajo de investigación.
6. *Diseñar el cronograma*. La recogida de la información dentro de un diseño mixto suele ser compleja, por lo que es necesaria una estricta planificación de las etapas de recogida y análisis. Para ello, se pueden utilizar diagramas de Gantt.
7. *Realizar la investigación*. Estas etapas de recogida y análisis son similares a otras investigaciones (Martínez et al., 2014).

1.2 Tipos de diseños mixtos

Se pueden distinguir cuatro tipos de diseños mixtos (Creswell & Plano Clark, 2007; Martínez et al., 2014).

1.2.1 Diseño Explicativo

Este diseño es una ampliación directa de un método cuantitativo. El objetivo es el de obtener información cuantitativa, utilizando posteriormente una etapa cualitativa para explicar, potenciar o refinar los resultados obtenidos en la anterior. Este tipo de diseño no conlleva integración de datos, cada tipo de datos se analiza por separado integrándose los resultados de ambos en una interpretación global al final del estudio (Creswell & Plano Clark, 2007; Martínez et al., 2014).

1.2.2 Diseño exploratorio

Este diseño es secuencial al igual que el anterior el orden de la secuencia es invertida. Primero se realiza la etapa cualitativa y después la cuantitativa (Creswell & Plano Clark, 2007; Martínez et al., 2014).

1.2.3 Diseño de triangulación

En este diseño las dos etapas se diseñan y se recogen los datos en paralelo, para posteriormente llegar a una interpretación conjunta. No existe una jerarquía o subordinación de una parte sobre la otra y ambas contribuyen con la misma importancia a las conclusiones (Creswell & Plano Clark, 2007; Martínez et al., 2014).

1.2.4 Diseño integrado (embedded design)

En este diseño los datos también se recogen de forma concurrente, aunque hay una jerarquía entre ellos, estando un tipo de datos subordinado al otro, con el objetivo de potenciar y dar apoyo a los primeros. Es importante que la relación entre los datos secundarios y primarios sea lógica y clara, que hay una convergencia y que quede bien demostrado que los segundos confirman parte de los primeros (Creswell & Plano Clark, 2007; Martínez et al., 2014).

2. La investigación / método / el proyecto

En esta sección primero se abordará el proceso de investigación, seguidamente el método aplicado y finalmente el desarrollo del proyecto.

2.1 La investigación

En este estudio se ha realizado un análisis de la percepción de los estudiantes de dos Grados en Ciencias de la Salud: Terapia Ocupacional y Enfermería, respecto de la práctica docente. Dicha práctica se realizó en un entorno *Blended Learning* en el que se aplicó una metodología de *Project Based Learning*⁶ (PBL).

El diseño de investigación fue mixto explicativo, lo que permitió obtener, en primer lugar, información cuantitativa, para posteriormente refinar los resultados con información cualitativa.

⁶ Es una metodología de enseñanza-aprendizaje que se basa en la aplicación de conceptos a supuestos prácticos mediante el cual los alumnos desarrollan competencias en un enfoque colaborativo.

Este diseño permite integrar ambos resultados en una interpretación global.

Asimismo, se abordó la pregunta de investigación «¿Qué grado de utilidad tiene para los estudiantes las acciones *Flipped Classroom*⁷ en entornos *Blended Learning*⁸?». Las variables fueron: La utilidad percibida por parte de los estudiantes de la metodología *Flipped Classroom* sobre la comprensión conceptual y procedimental en entornos de aprendizaje *Blended Learning*.

2.2 Fases del proceso / de la investigación

Antes de iniciar el estudio se informó a los estudiantes los objetivos del mismo, su participación fue voluntaria y se recabó su compromiso informado por escrito y se obtuvo el informe positivo del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos. En este estudio se trabajó con una metodología PBL en entornos de aprendizaje *Blended Learning* que se desarrollaron en una plataforma interactiva, UBUVirtual, basada en Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). En este entorno se utilizaron recursos hipermedia dentro de experiencias *Flipped Classroom*. Los dos últimos temas en las dos asignaturas (una en el Grado en terapia Ocupacional y otra en el Grado en Enfermería) aplicaron estas experiencias para lo que se utilizaron vídeos. Dichos vídeos incluían preguntas de orientación tipo test (*quizzes*). Las asignaturas seguían el siguiente procedimiento: en cada unidad temática se realizaba una exposición en el aula de los contenidos teóricos (clase presencial). Asimismo, en cada unidad había una actividad práctica relacionada directamente con los conceptos teóricos vistos en la clase presencial. Al finalizar la explicación del tema, el estudiante realizaba un cuestionario de evaluación, en la plataforma, sobre los conocimientos tratados. Una vez concluido dicho cuestionario, cada alumno recibía un *feedback* sobre las respuestas dadas y si estas eran correctas o incorrectas y por qué en ambos casos. De igual modo, al finalizar cada unidad temática el estudiante rellenaba una encuesta de evaluación sobre el desarrollo de la misma. El objetivo era el de recibir un *feedback* sobre la percepción del desarrollo del proceso de enseñanza. Todos los cuestionarios se realizaron desde la plataforma UBUVirtual.

El diseño de la asignatura contemplaba acciones sincrónicas [trabajo en el tiempo presencial en trabajo de los conceptos y actividades de Gran Grupo (GG) y de Pequeño Grupo (PG), desde la metodología de PBL] y acciones asincrónicas (trabajo en PG fuera del aula para la elaboración del proyecto la realización de las prácticas, la visualización realización de las actividades de evaluación y de reflexión sobre los vídeos que sirvieron de apoyo y de refuerzo a la acción formativa). La retroalimentación el docente, como ya se ha indicado fue de *feedback* orientado a procesos e individualizado para cada estudiante.

2.3 Instrumentos

a) *Flipped Classroom*

Se utilizaron experiencias *Flipped Classroom* que consistieron en vídeos elaborados *ad hoc* por la profesora. Dichos vídeos estaban a disposición de los estudiantes antes del desarrollo de la clase presencial. En la Figura 1 se presenta la estructura de trabajo en la plataforma UBUVirtual de las experiencias *Flipped Classroom*.

En la asignatura 1 se utilizaron los siguientes vídeos cuya referencia se puede consultar en el apartado de referencias:

⁷ Es una metodología de enseñanza-aprendizaje que se basa en la realización de experiencias de aprendizaje en entornos distintos al aula presencial, fundamentalmente se realiza a través de vídeos en los que se trabajan conceptos que después se aplican de una forma práctica en el aula presencial.

⁸ O aprendizaje mixto, implica que el proceso de enseñanz-aprendizaje se realiza de forma presencial y no presencial, es decir a través de interacciones en plataformas virtuales (Learning Management System).

Vídeo Unidad Temática 4. Hace referencia a conceptos sobre desarrollo evolutivo 0-3 años y sobre técnicas de intervención temprana en estas edades.

Vídeo Unidad Temática 5. Hace referencia a conceptos sobre desarrollo evolutivo 3-6 años y sobre técnicas de intervención temprana en estas edades.

En la asignatura 2 se utilizó el vídeo:

Vídeo Unidad Temática 4 y 5. Hacen referencia a conceptos de metodología de investigación en calidad de servicios en enfermería.

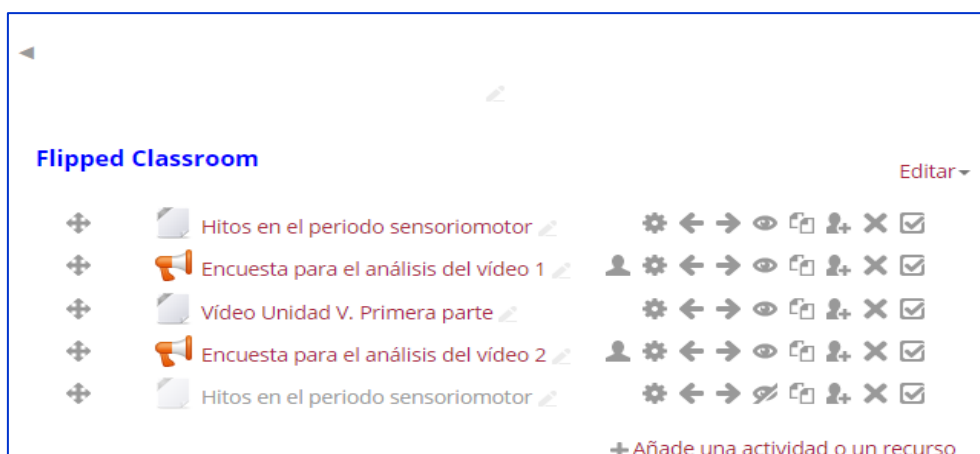


Fig. 1. Estructura en la plataforma de la experiencia *Flipped Classroom*.

b) Cuestionario de valoración de la experiencia *Flipped Classroom*

Dicho instrumento consta de 4 preguntas, 1 de opción múltiple en una escala tipo Likert de 1 a 5, desde nada (1), hasta todo (5), sobre la utilidad del vídeo en la comprensión de los contenidos de la unidad correspondiente. Y tres preguntas abiertas relacionadas con: la utilidad de la experiencia, aspectos a ampliar y a eliminar. Al tener un solo ítem de respuesta múltiple no se pudo hallar el coeficiente de fiabilidad.

2.4 Participantes

Se trabajó con una muestra de 67 alumnos de tercero de grado en Titulaciones de Ciencias de la Salud, 45 en el Grado en Terapia Ocupacional (GTO) y 22 en el Grado en Enfermería (GE) en la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos atendiendo a la variable sexo.

Tabla 1. Distribución de los grupos y variables de Media y DT en la variable edad

Grupo	Hombres				Mujeres		
	N	<i>n</i>	<i>M</i> _{edad}	<i>DT</i> _{edad}	<i>n</i>	<i>M</i> _{edad}	<i>DT</i> _{edad}
GTO	45	4	24	2.82	23.5	6.17	23.5
GE	22	3	22.3	2.30	19	21.8	1.22

Nota. M_{edad} = Media de la variable edad; DT_{edad} = Desviación Típica de la variable edad.

Como se puede observar los estudiantes, en ambos grados, percibieron la utilización de esta metodología como facilitadora de la comprensión de las unidades temáticas.

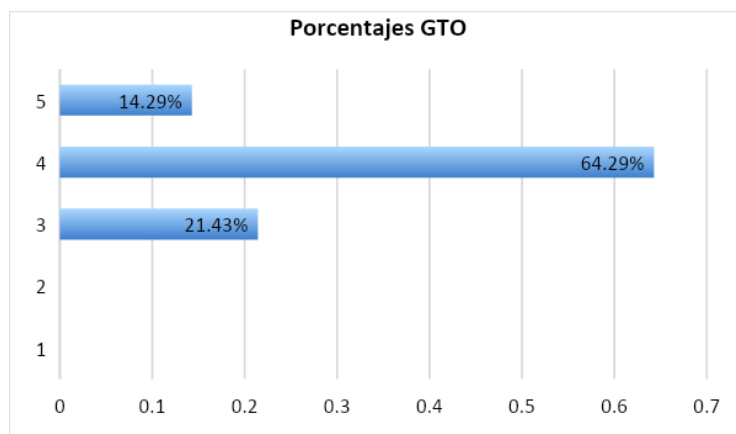


Fig. 4. Porcentaje de acuerdo con el ítem: «Los conceptos clave trabajados en el vídeo me han facilitado la comprensión del tema» en el Grado en Terapia Ocupacional (GTO). La escala de gradación va desde 1 = ninguna utilidad, hasta 5 = Muy útil.

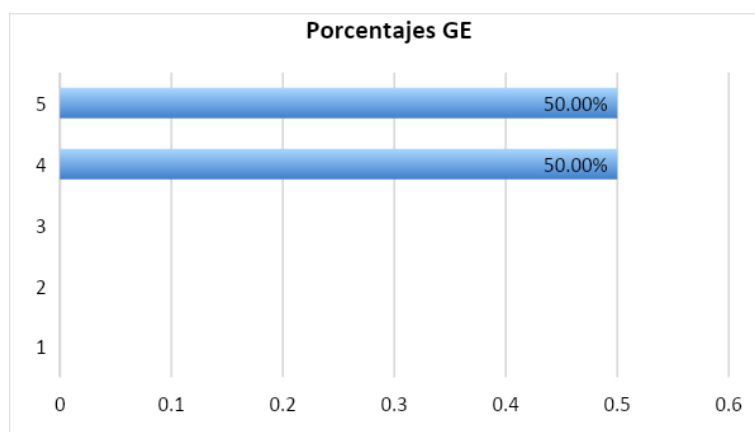


Fig. 5. Porcentaje de acuerdo con el ítem: «Los conceptos clave trabajados en el vídeo me han facilitado la comprensión del tema» en el Grado en Enfermería (GE). La escala de gradación va desde 1 = ninguna utilidad hasta 5 = Muy útil.

4.2. Resultados en las preguntas abiertas

Respecto de la pregunta abierta («¿Qué aspectos incrementarías en un espacio *Flipped Classroom*»)? que nos permite realizar un análisis cualitativo a nivel descriptivo, los estudiantes señalaron que sería necesario incrementar los mapas conceptuales, los ejemplos, y las pruebas tipo quizzes⁹ (ver Figura 6 y Figura 7). Relativo a los aspectos a eliminar ambos grupos coincidieron en que no eliminarían ninguno de los recursos aplicados en las experiencias *Flipped Classroom*. Un ejemplo de las respuestas dadas por los estudiantes y la categorización realizada se puede consultar en el Apéndice 1.

⁹ Son preguntas que se realizan en cuestionarios y pueden ser de varios tipos de opción de respuesta múltiple o de opción de respuesta dicotómica.

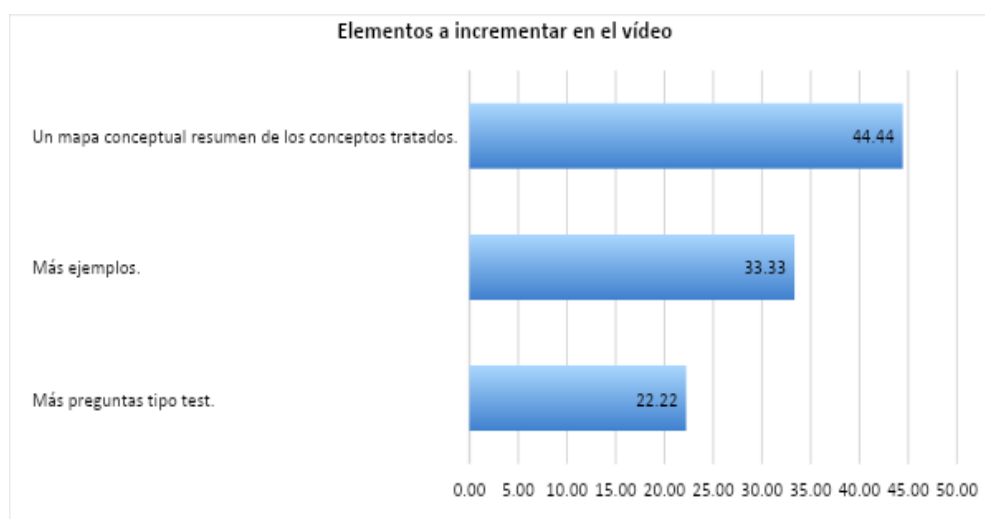


Fig. 6. Porcentaje de los elementos a incrementar en el vídeo señalados por los estudiantes del Grado en Terapia Ocupacional.

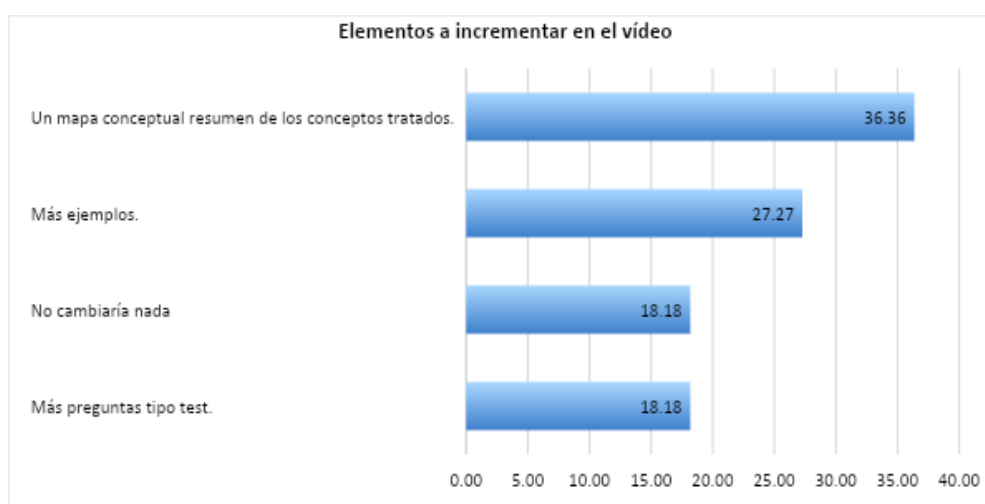


Fig. 7. Porcentaje de los elementos a incrementar en el vídeo señalados por los estudiantes del Grado en Enfermería.

5. Guidelines para estudios siguientes

Las conclusiones de este estudio tienen que ser examinadas con prudencia respecto de la generalización de los resultados, debido al tamaño de la muestra y al origen de la misma, estudiantes de una misma universidad en dos titulaciones. Por ello, estudios posteriores irán dirigidos a ampliar la muestra en diferentes poblaciones de estudiantes universitarios que utilicen la plataforma Moodle en distintas titulaciones.

6. Aplicabilidad en otros contextos

La investigación que se ha presentado en este capítulo ha pretendido dar información acerca de la aplicabilidad de las técnicas de investigación mixta en contextos de instrucción en estudiantes de Ciencias de la Salud. Asimismo, dicho trabajo ha aportado ideas e instrumentos para su aplicación en otras realidades educativas en contextos

universitarios (Sáiz, Escolar, Marticorena, García-Orsio, & Queiruga, 2017a; Sáiz, Escolar, Marticorena, García-Orsio, & Queiruga, 2017b). Este hecho será esencial en los procesos de transferencia y generalización de las experiencias de investigación y darán luz para abordar futuras líneas de trabajo en colaboración con otros profesionales e instituciones (Sáiz, Escolar, Marticorena, García-Orsio, & Queiruga, 2017c).

7. Conclusiones

El desarrollo de la metodología *Flipped Classroom* en espacios de aprendizaje *Blended Learning* es actualmente una herramienta relevante en los contextos de formación de estudiantes en la rama de Ciencias de la Salud. Uno de los logros de la misma es que facilita el *feedback* del docente prácticamente en tiempo real y posibilita la individualización del aprendizaje. De hecho los estudiantes han valorado estas experiencias como un elemento esencial que les ayuda a aprender mejor.

En síntesis, la metodología *Flipped Classroom* en entornos *Blended Learning* ayuda a crear entornos de aprendizaje activos, ya que combina la instrucción presencial y la instrucción vía tecnológica y da ayudas instruccionales en ambos entornos, tanto al acceso al conocimiento, como a su aplicación.

Estudios posteriores se orientarán a la elaboración de programas en línea para la tutorización y mentorización individualizada de los alumnos, así como para la extracción de sus perfiles de aprendizaje en tiempo real en las plataformas de aprendizaje como Moodle.

Finalmente se puede concluir señalando la aplicabilidad de la metodología de métodos mixtos al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos naturales de enseñanza universitaria en los que se aplican metodologías activas y recursos hipermedia. El análisis de la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de esta metodología desde el uso de métodos mixtos ayuda en la especificación clara de las necesidades de los estudiantes y orienta al docente sobre la respuesta educativa más adecuada en cada caso (tanto grupal como individual).

8. Referencias

- Alcover, C., Mairena, M. Á., Mezzatesta, M., Elias, N., Díez-Juan, M., Balañá, G., ... Arias-Pujol, E. (2019). Mixed methods approach to describe social interaction during a group intervention for adolescents with autism spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 10(JUN), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01158>
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/viewFile/v10-anguera/442>
- Anguera, M.T. (1991). *Metodología Observacional en la investigación Psicológica* (Vol. 1). Barcelona: PPU.
- Anguera, M. T., Blanco, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observaciones. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Chacón-Moscoso, S., Anguera, M. T., Sanduvete-Chaves, S., Losada, J. L., Lozano-Lozano, J. A., & Portell, M. (2019). Methodological quality checklist for studies based on observational methodology (MQCOM). *Psicothema*, 31(4), 458–464. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.116>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Del Giacco, L., Anguera, M.T., & Salcuni, S. (2020). The Action of Verbal and Non-verbal Communication in the Therapeutic Alliance Construction: A Mixed Methods Approach to

- Assess the Initial Interactions With Depressed Patients. *Frontiers in Psychology*, 11(234). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00234>
- Donovan, J., Mills, N., Smith, M., Brindle, L., Jacoby, A., Peters, T., et al. (2002). Improving design and conduct of randomized trials by embedding them in qualitative research: ProtecT (prostate testing for cancer and treatment) study. *British Medical Journal*, 325, 766-769.
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., & Anguera, M. T. (2019). Preschool metacognitive skill assessment in order to promote educational sensitive response from mixed-methods approach: Complementarity of data analysis. *Frontiers in Psychology*, 10(JUN), 1–22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Harrison, A. (2005). *Correlates of positive relationship building in a teacher education mentoring program* (Tesis doctoral). University of Nebraska, Lincoln (capítulo 12).
- Queiruga, M.A., & Sáiz, M.C. (2016). *Análisis de Protocolos en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria: un análisis del pensamiento metacognitivo en la asignatura de Física* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Burgos.
- Mak, L., & Marshall, S.K. (2004). Perceived mattering in young adults' romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(4), 469-486
- Marticorena, R., Sáiz, M.C., Arnaiz, Á., Escolar, M.C., & Queiruga, M.A. (2018). Análisis de los resultados de aprendizaje en Ciencias de la Salud: Learning Analytics desde un plugin para Moodle. En M. Molero et al. (coord.), *Intervención en Contextos Clínicos y de la Salud* (Vol. II, pp. 243-252). Almería: ASUNIVEP.
- Martínez, R., Castellano, M.A., & Chacón, J.C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: EOS Universitaria.
- Plano Clark, V.L., & Ivankova, N.V. (2016). *Mixed Methods Research: A Practical Guide to the Field*. Thousand Oaks: Sage.
- Preciado, M., Anguera, M. T., Olarte, M., & Lapresa, D. (2019). Observational studies in male elite football: A systematic mixed study review. *Frontiers in Psychology*, 10(OCT). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02077>
- Reichardt, Ch.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T.D. Cook and Ch.S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.
- Sáiz, M.C., & Escolar, M.C. (2013). *Observación sistemática e investigación en contextos educativos*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz, M.C., Escolar, M.C., Marticorena, R., García-Osorio, C.I., & Queiruga, M.A. (2017a). Aprendizaje basado en proyectos utilizando LMS: una experiencia en Ciencias de la Salud. En J.C Núñez, et al. (Eds.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 739-746). Oviedo: SCINFOPER
- Sáiz, M.C., Escolar, M.C., Marticorena, R., García-Osorio, C.I., & Queiruga, M.A. (2017b). Conductas de aprendizaje en LMS, SRL y feedback efectivo en B-Learning. En J.C Núñez, et al. (Eds.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 747-752). Oviedo: SCINFOPER
- Sáiz, M.C., Escolar, M.C., Marticorena, R., García-Osorio, C.I., & Queiruga, M.A. (2017c). Formación del profesorado en Metodologías Activas desde Plataformas interactivas. En J.C Núñez, et al. (Eds.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 39-44). Oviedo: SCINFOPER
- Sáiz, M.C., García-Osorio, C.I., & Díez-Pastor, J.F. (2019). Differential efficiency of the resources used in b-learning environments. *Psicothema*, 31(2), 170-178. doi: 10.7334/psicothema2018.330
- Sáiz, M.C., Queiruga, M.Á., García-Osorio, C.I., Montero, E., & Rodríguez-Medina, J. (2019). Observation of Metacognitive Skills in Natural Environments: A Longitudinal Study with Mixed Methods. *Frontiers in Psychology*, 10(2398), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02398

- Sáiz, M.C., Queiruga-Dios, M.Á., Marticorena, R., Escolar, M.C., & Arnaiz-González, Á. (2018). Cuestionarios de e-autoevaluación y e-feedback: una aplicación en Moodle. *European Journal of Health Research*, 4(3), 135-148. doi: 10.30552/ejhr.v4i3.116
- Sáiz, M.C., Marticorena, R., Arnaiz-González, Á., Escolar, M.C., & Queiruga-Dios, M.Á. (2018). Detección del alumno en riesgo en titulaciones de Ciencias de la Salud: aplicación de técnicas de Learning Analytics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(3), 129-142. doi: 10.30552/ejihpe.v8i3.273
- Sáiz, M.C., Marticorena, R., Arnaiz-González, Á., Díez-Pastor, J.F., & Rodríguez-Arribas, S. (2019a). Computer application for the registration and automation of the correction of a functional skills detection scale in Early Care. *13th International Technology, Education and Development Conference Proceedings of INTED2019 Conference 11th-13th March 2019* (pp. 5322-5328).
- Sáiz, M.C., Marticorena, R., Arnaiz-González, Á., Díez-Pastor, J.F., & Rodríguez-Arribas, S. (2019b). Blended learning: an experience with infographics and virtual laboratories using Self-regulated learning. *13th International Technology, Education and Development Conference Proceedings of INTED2019 Conference 11th-13th March 2019* (pp. 2966-2971). IATED: Valencia (Spain).
- Sáiz, M.C., & Montero, E. (2016). *Metodologías activas en docencia universitaria. Diseño de una asignatura de ciencias de la salud en la plataforma virtual*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (2012). Estimulación temprana en una alumna con Síndrome de Down. *Revista de Audición y Lenguaje*, 97(6), 14-21.
- Slater, S., Joksimović, S., Kovanovic, V., Baker, R. S., & Gasevic, D. (2016). Tools for Educational Data Mining: A Review. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 42(1), 85–106. doi: 10.3102/1076998616666808
- Verd Pericás, J.M. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis.
- Yauch, C.A., & Steudel, H.J. (2003). Complementary use of qualitative and quantitative cultural assessment methods. *Organizational Research Methods*, 6(4), 465-481.

Vídeos

Asignatura 1

Vídeo Unidad temática 4. Recuperado de Conceptos clave de apoyo a la docencia. Grado en Terapia Ocupacional 1 (<https://youtu.be/H0g5LtDXoxw>)

Vídeo Unidad temática 4. Recuperado de Conceptos clave de apoyo a la docencia. Grado en Terapia Ocupacional 2 (<https://youtu.be/GmFT7AlNcBA>)

Asignatura 2

Vídeo Unidad Temática 4 y 5: Conceptos clave de apoyo a la docencia Grado en Enfermería. Metodología (<https://youtu.be/q5N7aZY3tmA>)

ANEXO 1. Instrumentos

Todos los instrumentos aplicados en este estudio se pueden consultar en las siguientes publicaciones:

Sáiz-Manzanares, M.C. (2018). *E-project based learning en Terapia Ocupacional: una aplicación en la asignatura "Estimulación Temprana"*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. <https://www.ubu.es/catalogo-de-publicaciones/e-project-based-learning-en-terapia-ocupacional-una-aplicacion-en-la-asignatura-estimulacion-temprana>

Sáiz-Manzanares, M.C., Escolar-Llamazares, M.C., & Rodríguez-Medina, J. (2019). *Investigación cualitativa. Aplicación de métodos mixtos y de técnicas de minería de datos*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. <https://www.ubu.es/catalogo-de-publicaciones/investigacion-cualitativa-aplicacion-de-metodos-mixtos-y-de-tecnicas-de-mineria-de-datos>

Apéndice 1. Algunas de las respuestas abiertas emitidas por los participantes en el estudio.

<u>Categorización</u>	<u>Respuestas textuales de los estudiantes</u>
Mapa conceptual resumen de los conceptos tratados	“Un esquema al final del video con los conceptos clave del tema” “Incluir los concepto clave en la unidad para facilitar el aprendizaje.”
Más ejemplos	“Más ejemplos” “Algunos ejemplos más o incluso vídeos con ejemplos de conceptos que pueden resultar difíciles de entender”
Más preguntas tipo test	“Más preguntas tipo test” “Más preguntas tipo test, ya que ayudan a asimilar muchos conceptos y a entenderlos”

Notas biográficas

María Consuelo Sáiz Manzanares. Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación, Doctora en Psicología Educativa, Doctora en Tecnologías Industriales. Directora del GIR DATAHES y del GID B-LCS. Es Profesora Titular de Universidad en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Burgos. Imparte docencia en materias de evaluación e intervención que aplican métodos mixtos. Sus líneas de investigación se centran estrategias metacognitivas y aplicación de métodos mixtos y EDM que han dado lugar a numerosas publicaciones (35 artículos en revistas, 20 libros, 35 capítulos) y ponencias en congresos (700) (orcid.org/0000-0002-1736-2089).

María Camino Escolar Llamazares. Doctora en Psicología, Máster Universitario en Psicología General Sanitaria y Máster en Terapia de Conducta. Es Profesora Contratada Doctora del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico y Vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Salud (Universidad de Burgos). Imparte las asignaturas “Diseño y Ejecución de la Investigación Cualitativa” y “Observación Sistemática e Investigación en Contextos Educativos”. Es miembro del GIR DATAHES y del GID B-LCS (UBU). Sus investigaciones se centran en la ansiedad de evaluación, la educación para el emprendimiento y la innovación educativa y han dado lugar a numerosas publicaciones (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2448-0267>).

Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión

Laura Rayón Rumayor¹, María Jesús Romera Iruela²,
Ana María de las Heras Cuenca², Alba Torrego González²
y Antonio Bautista García-Vera²

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá | laurarayon@uah.es | <https://orcid.org/0000-0003-0339-8221>

² Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense, Madrid | mjromera@ucm.es | <https://orcid.org/0000-0001-8922-5828> | delasheras@ucm.es | <https://orcid.org/0000-0001-5259-1218> | altorreg@ucm.es | <https://orcid.org/0000-0002-4083-8727> | bautista@ucm.es | <https://orcid.org/0000-0002-5194-7419>

Resumen: La foto-elicitación y la indagación narrativa visual son procesos metodológicos novedosos con un desarrollo escaso en España, siendo introducidos en el ámbito de la educación por el grupo de investigación *Desarrollo Tecnológico, Exclusión Social y Educación* que realiza su actividad en la Universidad Complutense de Madrid (España). Presentamos una delimitación conceptual y metodológica de los mismos, mostramos su aplicación en dos estudios de caso en los que hay presencia de discusión grupal. Analizamos las potencialidades de ambos procedimientos para la investigación con estudio de casos y grupos de discusión, y las limitaciones. Su aportación de información más profunda con experiencias, pasadas y presentes, sentimientos y recuerdos, unido a la indagación colaborativa que ellos hacen posible, les confiere un valor metodológico en la investigación y las prácticas profesionales de los docentes. Concluimos, destacando su valor y contribución al campo de la educación, a su conocimiento pedagógico y a la mejora de la práctica educativa.

Palabras Clave: Educación; Foto-elicitación; Indagación narrativa visual; Grupos de discusión; Estudios de caso.

1. Introducción

El uso de registros audiovisuales en la investigación educativa familiarmente ha consistido en introducir la cámara en el trabajo de campo para que los investigadores recogieran datos para aportar realismo sobre las realidades objeto de estudio. Desde la Antropología y la Sociología, hace ya tiempo que se puso en duda esta función ilustradora, y se identificó otra función de los dispositivos audiovisuales en la investigación. Además del uso de estos recursos para el almacenamiento, ilustración y descripción de las prácticas sociales, la cámara se contempló como dispositivo para que los actores sociales narrasen sus historias y expresasen su punto de vista de forma reflexiva, favoreciéndose, así, su participación en la investigación (Ardèvol, 2006; Pink, 2013; Banks, 2007).

Además, el desarrollo tecnológico invita a incorporar la utilización de las imágenes en la investigación cualitativa, dado su potencial para la recepción crítica y para su análisis en distintas situaciones. Nos encontramos en la era de la convergencia (Jenkins, 2008), en la que los nuevos y los viejos medios se entremezclan, la hibridación de las funciones permite construir nuevos discursos multimodales y la convergencia y combinación de diferentes lenguajes otorga relevancia a lo simbólico o icónico. La cultura de la imagen está cada vez más presente y, con ello, la realización de las fotografías con diferentes dispositivos, práctica habitual y cotidiana que trasciende lo individual para ser compartida en múltiples plataformas y soportes.

El interés por el uso de la fotografía en la investigación en las Ciencias Sociales va adquiriendo relevancia gracias a los trabajos de referencia de Panofsky (1995) y Barthes (1994) sobre su valor semiótico. Estos autores entienden la fotografía como un sistema de representación que puede combinarse con el lenguaje verbal o textual, lo que abre un camino de posibilidades para transitar hacia formas de investigaciones participativas y creativas.

Desde estas consideraciones previas, en varios proyectos de investigación (EDU2008-03218EDU, EDU2011-23380, EDU2014-57103) hemos analizado el uso de la fotografía y, con ello, nuevos caminos para apresar, captar y comprender las realidades educativas. Los objetivos del capítulo responden al trabajo empírico del grupo de investigación *Desarrollo Tecnológico, Exclusión Social y Educación* (DETECESE). Pretendemos dar a conocer el valor de la foto-elicitación para la investigación con estudio de casos y la aportación de la narración fotográfica en los grupos de discusión. Procedimientos que venimos explorando desde hace doce años y serán detallados en relación con la descripción de dos proyectos de distinta naturaleza para cubrir la doble vertiente heurística y didáctica. En el primero se ha introducido la foto-elicitación en el Practicum de la formación inicial del profesorado (Bautista, 2016/2017). El segundo se orienta la generación de conocimiento en el campo de la Educación Intercultural (EDU2008-03218EDU).

En este capítulo comenzamos conceptualizado la foto-elicitación con sus diversos enfoques y examinamos su utilización y sus contribuciones a la metodología de estudios de casos. Nos situamos, siguiendo a Schwandt y Gates (2018), en la visión colectiva de esta forma de investigación, que “existe para abordar la dialéctica que se subyace en el centro de la comprensión – una investigación en marcha de lo empírico para refinar lo teórico y de lo teórico para comprender y explicar mejor lo empírico” (p. 354). Proseguimos, con una conceptualización de la narración fotográfica y examinamos su valor en relación con el grupo de discusión. Asumimos que el grupo es un espacio de interacción entre los participantes en la investigación, un marco de acción privilegiado para la construcción de narraciones fotográficas colectivas.

1.1 La foto-elicitación y la narración fotográfica en el campo de la Educación

La vinculación de la fotografía con las formas verbales expresivas del sentido que tiene la misma para un sujeto encuestado en un proceso de investigación ha dado lugar a un nuevo procedimiento, denominado foto-elicitación. Su incorporación en la investigación y práctica de la educación es más reciente todavía, al igual que sucede en otros campos científicos. Uno de los ámbitos en donde más se ha desarrollado la foto-elicitación es la intervención socio-educativa y en el mismo se desarrolla el trabajo empírico de nuestro grupo de investigación. En la revisión de Harper (2002) sólo se mencionan dos trabajos educativos que la utilizan, si bien se ha producido un desarrollo posterior, que pasamos a conceptualizar y a esbozar.

1.1.1 Foto-elicitación

La literatura especializada en el tema reconoce como seminal el experimento de Collier (1957), que incorporó la fotografía a las entrevistas y comparó su resultado en relación con el obtenido por otras realizadas sin utilizar imágenes. Asimismo, constituye un hito el trabajo de delimitación y desarrollo de la foto-elicitación que, muchos años después, realizó Harper (2002), quien manifestó que la misma está basada “en la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación” (p.13). Próximo a nuestros días, Wright (2016) ofrece, en el tratado de fotografía, una conceptualización similar, al afirmar que “la foto-elicitación puede describirse como la explotación deliberada de la respuesta del espectador a la fotografía” (p.154) o también, como “el uso de imágenes para instigar una respuesta de las personas como parte de un método de investigación estructurado” (p.174).

Desde nuestro punto de vista, este procedimiento supone la vinculación de técnicas de recogida de datos, propias de los métodos de la observación y la encuesta. En el mismo se articulan dos formas de presentación y comunicación de aspectos la realidad, imagen y palabra, que posibilitan una captación y comprensión de los mismos más adecuada y plena. De acuerdo con Harper (2002), las imágenes evocan elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras, por consiguiente, la foto-elicitación, además de

suscitar sentimientos y recuerdos, produce información de naturaleza diferente, de mayor riqueza, desde una honda conversación significativa y relevante. Además, amplía las posibilidades de la investigación empírica convencional, al dar validez y fiabilidad a las entrevistas y permitir superar las dificultades que se plantean en las que se realizan a nivel profundo, dado que, al estar ellas ancladas en imágenes, éstas son entendidas, al menos en parte, por el investigador y los encuestados, llevándoles a un entendimiento común, mediante la apertura de sus perspectivas o el establecimiento de puentes entre sus culturas. Asimismo, hay que destacar la indagación colaborativa que el mencionado procedimiento inspira (pp. 15, 20-23).

En el despliegue de la foto-elicitación han surgido, según la sistematización de Lapenta (2011), tres enfoques junto al original. Estos son: fotografía reflexiva o foto-elicitación auto-conducida, fotovoz y producción colaborativa o participativa de imágenes.

Si relacionamos el potencial esbozado de la foto-elicitación con el enfoque del estudio de casos, se evidencia la aportación que supone su incorporación para el logro de una comprensión profunda de la unicidad del caso objeto de la investigación, al posibilitar la ampliación de la conciencia de los fenómenos, ahondando en sus cualidades, dando cabida a la experiencia compartida y relacionándola con otras formas de conocimiento, desde el diálogo crítico e intersubjetivo. De esta forma, la foto-elicitación contribuye al logro de los propósitos a los que se destina el estudio de caso, cuyos usos indicados por Schwandt y Gates (2018) son: descripción, generación de hipótesis o desarrollo de teorías, prueba de hipótesis y teorías, así como contribución hacia el avance de la teoría normativa.

En el ámbito de la educación se ha utilizado la foto-elicitación y, también, en el estudio de caso como forma de investigación. En una búsqueda bibliográfica efectuada en las principales bases de datos hemos identificado unos 65 documentos con la intersección de las palabras foto-elicitación, estudio de casos y educación. En nuestro análisis de los mismos hemos constatado el valor de la aplicación de dicho procedimiento y dejamos constancia, tan sólo, de algunas aportaciones. Así, la foto-elicitación ha incrementado la conciencia de las prácticas del profesorado, ha producido re-asignación de significados en las mismas con sus correspondientes cambios, ha explicitado las creencias, teorías y valores que subyacen a la acción educativa, ha contribuido a la comprensión profunda de los fenómenos indagados, ha incorporado las voces silenciadas en la investigación, y ha abierto nuevas perspectivas en los objetos de estudio, posibilitando la teorización sobre ellos, entre otras contribuciones (Bautista, Rayón, & de las Heras, 2020; Boucher, 2018; Grimmet, 2018, a título de muestra documental).

1.2 La indagación narrativa visual

Los métodos visuales narrativos actualmente son temas de interés en Ciencias Sociales, pues se reconoce que la imagen tiene el potencial de evocar una comprensión empática de las maneras que tienen otras personas de experimentar sus mundos (Rose, 2001).

La indagación narrativa visual consiste en que un sujeto genere un relato sobre acontecimientos vividos o sobre alguna idea argumento a partir de la proyección de una imagen o conjunto de imágenes (Bach, 1998; Lemon, 2006). Los sujetos expresan sus subjetividades y vivencias a través de su discurso verbal e, icónicamente, a partir de las imágenes contenidas en las fotografías (composición de la imagen, plano, angulación, selección de objetos, sujetos y escenarios). Se genera un proceso narrativo que, según Etherington (2007), tiene la virtualidad de exponer una situación o hecho hacia adentro, pero también hacia afuera, hacia atrás y hacia adelante, un viaje cognitivo en el que pueden encontrar nuevas preguntas e hipótesis que permiten profundizar y comprender mejor una situación, concepto, o realidad.

Es interesante su uso en los ámbitos de la salud y la terapia (Han & Oliffe, 2016; Knowles & Cole, 2008). Por ejemplo, los pacientes afectados por un cáncer pueden reflexionar sobre su enfermedad y tomar consciencia de su propia identidad para afrontar sin estrés el día a día (McNutt, 2013), o potenciar el autocontrol de pacientes con riesgo cardiovascular ante las situaciones estresantes que viven, ya que la imagen permite

establecer vínculos causales entre eventos secuenciales para crear significados (Williams, Anderson, Barton, & McGhee, 2012). En el ámbito de la investigación psicosocial, la indagación narrativa se ha empleado para trabajar la auto-etnografía con trabajadoras sexuales (Smith, 2015), promover la reflexión con personas que viven en ambientes vulnerables (Copes, Tchoula, Brookman, & Ragland, 2018), o acceder a la experiencia de personas sin hogar en situaciones de adicción para proponer mejoras en la atención primaria (Sestito et al., 2017). Se ha utilizado también para dar voz a las mujeres que han sufrido violencia de género, involucrarlas en la investigación y darles un papel activo en el proceso (Aldridge, 2013).

En el campo de la educación destacan, entre otros, los trabajos de Moss (2010, 2011) y Moss, Deppeler, Astley y Pattinson (2007), centrados en el uso de la narración con medios visuales para promover la inclusión educativa del alumnado diverso. El trabajo de Allen y colaboradores (2020) está orientado a que los niños pueden desarrollarse personal y socialmente, hacer conexiones culturales a través de la fotografía y narrativas para imaginar otras posibilidades para sus vidas. Los trabajos pioneros de Bautista (2009, 2010, 2013, 2017, 2019), plantean el potencial de la narración con el lenguaje de la fotografía para la comprensión de los humanos y de los acontecimientos que rodean al grupo que narra. Este autor identifica la narración fotográfica como la base de una educación intercultural porque en el proceso de narración los miembros de un grupo, estudiantes (Bautista, Rayón, & de las Heras, 2012) y familias (Bautista, Limón, Oñate, & Rostand, 2016), plantean contenidos de historias, confrontan pareceres sobre los elementos visuales a emplear, acuerdan la estructura narrativa y, sobre todo, tienen oportunidades de conocerse y comprender sus diferencias, y por tanto, de comenzar a apreciarse. Autores como Carrington, Allen y Osmolowski (2007) se han centrado en conocer cómo las narraciones audiovisuales favorecen la elaboración de un currículum inclusivo y entornos educativos que eviten la exclusión social del alumnado más desfavorecido.

En las revisiones realizadas encontramos un elemento común: un acontecimiento se torna en experiencia cuando se convierte en relato, y esa narración se convierte a su vez en una nueva experiencia cognitiva y emocional que genera una nueva acción, fundamento de la transformación personal. Son los trabajos desarrollados en el ámbito de la educación los que inciden no solo en la transformación personal de los participantes, también en la transformación social del grupo. Valoramos la importancia que se otorga al proceso de narración para el fomento de intercambios, debates y contraste de pareceres entre los miembros de un grupo. Se contempla el desarrollo personal, pero sin desestimar que la indagación narrativa es un proceso de participación, encuentro entre personas para favorecer la comprensión de otros puntos de vista, y el entendimiento mutuo.

Se trata de un proceso que amplía nuestra capacidad como investigadores para explorar y comprender la experiencia de los participantes, y por tanto, la realidad social. Es esta dimensión que estamos explorando mediante la aplicación de la narrativa fotográfica en el grupo de discusión. Valoramos especialmente el uso de relato fotográfico como un punto de partida para acceder a conversaciones y diálogos genuinos, y con ello al entendimiento sobre cómo experimentan y entienden el mundo que habitan los participantes. ¿Qué aportaría la narración fotográfica a los grupos de discusión tal y como la entendemos según lo expuesto anteriormente? ¿Puede aportar alguna idea nueva y distintiva?

Los trabajos de Barbour (2013), los pioneros de Ibáñez (1986, 1992), y los de Marková, Linell, Grossen y Salazar (2007) sobre el grupo de discusión en la investigación social, plantean que los participantes son siempre sujetos que cambian al conversar porque cada participante habla y puede responder, y a su vez, el que responde puede cuestionar y volver a hacer otras preguntas para la construcción de un discurso grupal como una totalidad (Cano, 2008). Desde estos planteamientos, las bondades que el uso de los relatos fotográficos aporta al grupo de discusión son:

a) La evocación y registro de datos para acceder a una comprensión de la realidad objeto de estudio que va más allá de lo que es posible solo con la palabra.

La fotografía cuando se convierte en relato revela ideas, emociones y experiencias a las que los investigadores no podrían acceder con otras técnicas (Ardèvol, 2006; Pink, 2007;

Banks, 2007; Rayón & de las Heras, 2012). Estos trabajos evidencian que la fotografía favorece el extrañamiento de los participantes ante la realidad cotidiana. A través de la fotografía se concretan los referentes, se facilita pasar de la idea a la acción; a un acto ilocutorio (Austin, 1981) donde se comparte una realidad. De esta forma, se facilita la decodificación y se construye una narración basado en lo visual, aprovechando todas las dimensiones presentes en un discurso multimodal donde el mensaje nos llega a través de distintos sistemas de representación.

b) Revierte las relaciones de poder entre investigadores y participantes (Ibáñez, 1986) al exigir establecerse un procedimiento de trabajo que, como hemos visto, requiere de relaciones horizontales entre participantes e investigadores. Las fotografías tomadas por los participantes son los ejes vertebradores del diálogo que se establece en el grupo. Las situaciones, conceptos o ideas que connotan esas imágenes ganan visibilidad frente a la visión y posicionamiento de un agente externo que podría condicionar el discurso (Porto & Ruiz, 2014). Así, el papel del investigador se concreta como un dinamizador del diálogo, cuya contribución principal reside en conectar los diferentes discursos evocados, así como recoger y contrastar diferentes puntos de vista e ideas contradictorias que expresan los participantes. Ello ayudaría a mitigar uno de los peligros enunciados por Ibáñez (1986) y Barbour (2013), la posibilidad de que los participantes construyan un discurso por deseabilidad social; es decir, que expresen lo que el investigador quiere oír.

c) La fotografía hecha narración tiene la virtud de ubicar en los contextos cotidianos al autor de la fotografía (Bach, 2007) y, consecuentemente, contemplar una dimensión clave en el grupo de discusión: la captación de los procesos cotidianos de la vida humana y así apresar los significados de la vida social. En el grupo de discusión, tal y como lo concibió Ibáñez (1992), el lenguaje se transforma en acción, en un proceso de autoconocimiento y autoconciencia para el grupo que narra sobre el orden social que se materializa precisamente en el lenguaje. La narración fotográfica funcionaría de anclaje en lo cotidiano, el habla surgiría de temas o situaciones concretas y no ajenas al grupo que narra, reforzando uno de los fines del grupo de discusión, servir como dispositivo de emancipación para el grupo.

d) Otras bondades se concretarían en compensar la artificialidad en relación con técnicas basadas en el lenguaje verbal, y el aburrimiento y distanciamiento social que puede generarse en un grupo de discusión. La fotografía añade a la conversación un referente creativo, motivador, y desencadenante no solo de ideas, también de emociones y sentimientos.

2. Los procedimientos de foto-elicitación e indagación narrativa fotográfica

Estos procesos presentan una cierta diferenciación según el marco epistemológico orientador de las investigaciones en las que se inscriben que, a su vez, marca su enfoque que se refleja en las decisiones acerca de las fotografías.

2.3 El procedimiento de foto-elicitación

Si bien en la bibliografía especializada encontramos modelos que difieren en el número de etapas, aunque son equivalentes, aportamos, en base a la investigación precedente, el proceso general, en toda su amplitud, que consta de las siguientes fases:

1. Identificación de la cuestión objeto de estudio por el investigador, o por su equipo, y contacto con los participantes orientado a su vinculación con el proyecto.
2. Planificación del proceso de recogida de datos: consentimientos informados para la toma de las fotografías y para su uso; número y orientación temática de las fotografías, tiempo para su realización, cronograma de las sesiones de foto-licitación, provisión de medios materiales y asignación de tareas, fundamentalmente.

3. Formación o introducción en el enfoque de la foto-elicitación a los participantes.
4. Realización o recopilación de las fotografías.
5. Sesiones de entrevista con visionado de las fotos y suscitación del discurso de quien ha realizado las imágenes, o de sus destinatarios, para expresar su significado y sentido desde el diálogo con los participantes en las mismas. En algunos casos y modalidades de foto-elicitación, al final de las entrevistas se pide, también, a quien ha evocado el discurso, que seleccione, ordene o clasifique las fotos. Ahora las preguntas del investigador se orientan al logro de una indagación profunda mediante ulteriores narraciones. Así, en continuidad con la foto-elicitación se origina la indagación narrativa. Todo este proceso se graba para tener un registro del mismo.
6. Análisis e interpretación de los datos: desde las transcripciones de las grabaciones, a veces incluyendo las fotografías, se aplica el procedimiento de análisis cualitativo que el enfoque de la investigación precise.
7. Conclusiones, elaboración de informes y difusión de los resultados.

2.2. El procedimiento de indagación narrativa fotográfica

En las revisiones sobre la narrativa visual, encontramos dos procedimientos principales para aplicarlos en grupos de discusión: Uno, que la fotografía o conjunto de ellas sean creadas, seleccionadas y propuestas por el propio investigador; el otro, que sean los participantes del grupo de discusión quienes realicen sus propias fotografías, las seleccionen y propongan como objetos de narración (Banks, 2007; Mannay, 2017; Pink, 2007). Nos interesa la dimensión participativa y reflexiva de los métodos visuales que se permite en el segundo procedimiento. El hecho de hacer fotografías por parte de los participantes no es únicamente una manera de extraer información, sino una forma de reflexionar, intercambiar, fomentar la participación, el debate y de visibilizar situaciones problemáticas de los participantes. Se parte, así, de un planteamiento investigador orientado hacia la transformación social y el empoderamiento de los grupos (Serrano, Revilla, & Arnal, 2006).

En las sesiones de trabajo, a partir del material fotográfico recopilado por los miembros de un grupo, se procede a analizar y debatir el significado que tiene cada fotografía para ellos. Es el momento de seleccionar e identificar las más relevantes, y de dotar de significado compartido a cada fotografía. Tras este trabajo previo, uno de los miembros organiza la disposición de las mismas para generar el relato. El resto de participantes, después, tomarán la palabra para analizar, matizar, y valorar el relato inicial. Es el momento de negociación de significados entre los participantes y de reorganizar las fotografías. Ello deviene en la reconstrucción de significados que lleve paulatinamente a una narración final consensuada. Esta forma de trabajar la hemos desarrollado con estudiantes de Educación Primaria.

La segunda forma de organizar el grupo de discusión es que sea un miembro del grupo en el que seleccione, organice y muestre las fotografías y construya la narración. A partir de ahí, el resto de los miembros tomarán la palabra para enriquecer el relato inicial, aportando sus propias fotografías que formarán parte del material fotográfico final. Incluso el investigador como observador externo puede interpelar, cuestionar o preguntar para conducir al grupo de discusión a profundizar en determinados conceptos, ideas o problemas que sean objeto de interés para la investigación.

Lo importante de estos procesos no es tanto la narración como producto final, sino la transformación de unas imágenes tangibles, conceptualmente densas, en un relato inicial para transitar hacia un relato conformado por la voz colectiva. La indagación sobre los significados asociados a las fotografías realizadas, permite construir un relato con sentido para todos los participantes, un proceso desde el punto de vista cognitivo y social rico y potente. La fotografía como medio de evocación en la fase de foto-elicitación, da lugar un proceso de construcción de conocimiento participativo, un relato consensuado, tal y como queda reflejado en la figura 1.



Fig. 1. La producción de la narración fotográfica en el grupo de discusión

Fuente: Elaboración propia

El objetivo de la técnica es analizar cómo los miembros de un grupo elaboran el discurso a partir de la proyección de las fotografías y su organización. Interesa analizar cómo aportan sus propias perspectivas, cómo las ilustran y jerarquizan, y las ponen en relación con dichas fotografías. Ello permite acceder a un conocimiento de la realidad objeto de estudio socialmente construido por el grupo.

3. Trabajo empírico desarrollado incorporando la fotoelicitación y la indagación narrativa

Presentamos, a continuación, los dos proyectos de diferente naturaleza realizados y en los que se han aplicado los referidos procedimientos.

3.1 Proyecto de innovación docente mediante la introducción de la foto-elicitación en el Practicum del Grado de Maestro

Estudio de caso centrado en la formación, mediada por foto-elicitación, de una alumna del Grado de Maestro durante los 3 meses de estancia en un centro de Educación Infantil y Primaria de Madrid, de carácter público, en el que realiza su Practicum docente.

El objetivo fue conocer si la incorporación de foto-elicitación en su Practicum ayudaba a la alumna a presentar, comunicar y reflexionar sobre sus experiencias, posibilitando la mejora de su formación docente por relacionar e integrar las mismas con sus recuerdos, sentimientos, conocimientos y valores vividos en las situaciones educativas escolares y en las sesiones propias de la metodología con la que se innova.

El proyecto se origina en una universidad madrileña en la que desempeñan su actividad docente los profesores del grupo de investigación y en un Centro de Educación Infantil y Primaria del mismo municipio. La elección del último se hizo al azar desde un proceso basado en la red de instituciones de prácticas, en los asignados a dichos profesores y en su aceptación a colaborar en el proyecto. La profesora mentora del centro educativo fue seleccionada teniendo presentes tres criterios: ser funcionaria, aceptar participar y nivel educativo docente. La alumna universitaria fue la que había elegido ese centro y accedió a la innovación. Tanto la mentora como la alumna se incorporaron al proyecto.

Se obtuvieron los consentimientos informados de los padres de esos niños y del colegio.

Se solicitó a la alumna que tomara algunas fotografías de los sucesos, comportamientos o las tareas más relevantes durante la semana previa a cada una de las sesiones de foto-elicitación. Éstas se celebraron cada tres semanas, teniendo una duración entre 45 y 60 minutos.

Se hizo una previsión de medios materiales necesarios (teléfonos móviles con cámaras y grabadoras, ordenadores, impresoras, fundamentalmente) y se estableció el cronograma con la asignación de tareas de forma consensuada entre los participantes.

La formación se efectuó introduciendo en la foto-elicitación auto-dirigida a la alumna y a su profesora-mentora del centro educativo, estando a cargo el director del equipo de investigación.

La alumna realizó las fotografías siguiendo las indicaciones mencionadas y se las facilitó a su mentora. Asimismo, se las envió al director del proyecto, quien, a su vez, se encargó de hacerlas llegar a los miembros del grupo de investigación.

En las sesiones de entrevistas fotográficas estuvieron presentes la alumna, su mentora y dos profesores del grupo de investigación. Se visionaron las fotografías en el orden en el que las había hecho la alumna y, para cada una, ésta tomó la palabra, en primer lugar, para hablar con y sobre ellas.

A continuación, los profesores suscitaron el discurso de la alumna y su tutora con respecto a la motivación en la realización de las imágenes, dudas o dilemas que les planteaban, fundamento de las acciones o la toma de decisiones y, en definitiva, sobre el significado y el sentido que tenían para ellas. Los profesores también les hicieron preguntas sobre el contenido de las fotografías.

Los datos se recogieron vinculando dos técnicas propias: la observación participante y la entrevista, con registros fotográficos y guion de la entrevista semiestructurada como instrumentos. Se efectuó una grabación en audio de estas sesiones de foto-elicitación.

Desde la transcripción de las entrevistas, se analizaron los datos mediante el análisis de contenido, utilizando, si existían, las categorías establecidas en trabajos previos y, en su defecto, procediendo, siguiendo a Barbour (2013) y Rapley (2014), en el establecimiento de las mismas fundamentándolas en los datos obtenidos, realizando éste bien de forma consensuada por profesores, alumna y mentora, o bien por el grupo de investigación y, posteriormente, con validación del resto de los participantes.

Así, para las motivaciones en la realización de fotografías se utilizaron las dos categorías establecidas por Bautista (2013a): instrucción y formación, con la delimitación efectuada. La información recogida en las fotografías se analizó desde la conocida tipología de Barthes con sus tres niveles: connotativo o físico-referencial, denotativo o significativo y afectivo. En otros aspectos del contenido se procedió por la vía inductiva señalada.

En cada una de las fotografías consideramos los siguientes aspectos: 1) contenido de la foto (personajes, acciones o situaciones); 2) análisis del discurso: mentora (teorías, creencias, actitudes, hábitos); 3) conocimiento del alumnado del aula (intenciones de las acciones, interpretación de las acciones de otros); 4) finalidad de la fotografía (categorías mencionadas); 5) Naturaleza de la información evocada (clases indicadas); 6) Propuestas de intervención; 7) otros aspectos de la intervención de la alumna en el Practicum. Luego, se hizo la interpretación de los datos a la luz del examen de la bibliografía.

En la figura 2 hemos esquematizado las etapas básicas del proyecto.



Fig. 2: Representación de las etapas básicas del proyecto

Fuente: Elaboración propia

La conclusión general del proyecto es que la foto-elicitación proporcionó a dicha alumna nuevos significados de los componentes de sus prácticas, como fruto de pensar lo vivido y ayudó a su tutora a tomar conciencia de sus teorías y creencias sobre su enseñanza y el aprendizaje. A nivel más concreto, la foto-elicitación, como procedimiento educativo, ha posibilitado a la alumna la selección y fijación de situaciones instructivas y formativas que desconocía y estimaba valiosas, bien por su carácter metodológico, bien por llevar al logro de objetivos educativos pretendidos. Asimismo, ha fomentado su capacidad de análisis, de reflexión y de búsqueda de soluciones ante las dificultades de los alumnos o los cambios de comportamientos. Junto a ello, ese tiempo del Practicum ha permitido a la alumna sumergirse en las experiencias promovidas en las sesiones de foto-elicitación y participar en los procesos de cambio y mejora de su mentora del centro educativo. Por último, destacamos que la contribución de la foto-elicitación en las prácticas realizadas en el colegio por la futura maestra reside en la unión de teoría y práctica, porque ella y su tutora han mejorado los análisis y reflexiones sobre su experiencia educativa.

El informe de este proyecto se entregó a la universidad en la que prestan servicio los profesores del grupo de investigación. Sus resultados tienen su difusión en congresos y publicaciones.

3.2. Narración fotográfica en grupos de discusión para favorecer la educación intercultural

En líneas generales, este proyecto tiene como base los procesos de foto-elicitación que se han conceptualizado en la primera parte del capítulo, procesos sustentadores de la narración fotográfica en el grupo de discusión. La investigación “Narraciones visuales y relaciones interculturales en educación”, ha tenido el objetivo de identificar cómo se conforman las relaciones entre los estudiantes, diversos culturalmente, y comprender el potencial formativo de las narraciones fotográficas para favorecer la educación intercultural en la Educación primaria (Bautista, 2012).

Se lleva a cabo el proyecto en dos centros educativos, seleccionados por acoger un alto porcentaje de alumnado diverso culturalmente; uno, un colegio del centro de Madrid; el otro, un colegio de una localidad de Guadalajara que en los últimos años había experimentado un crecimiento demográfico significativo de familias inmigrantes.

A partir del consentimiento informado por parte de las familias y la explicación previa al alumnado sobre las formas de proceder con las cámaras fotográficas, entramos en la fase de inmersión en el campo que se destina a la elaboración de las narraciones construidas con las fotografías tomadas por el alumnado de Educación Primaria. Los tópicos generadores de las narraciones son: Cómo me veo y como me ven mis compañeros; qué me gusta y no me gusta del cole; este es mi barrio; esta es mi familia; reportaje del verano; reporteros en el recreo; entrevista a mujeres importantes; y una autobiografía escolar.

El proceso de creación de las narraciones se articula así: 1) Reflexión previa sobre el tópico (fase preparatoria de la narración), donde se responde a la pregunta: ¿qué quiero fotografiar-filmar? 2) Toma de fotografías en diferentes contextos, según tópico. 3) Selección de las imágenes más relevantes para cada alumno y puesta en común en el grupo: Debate y discusión de significados. Planificación y ordenación de la narración colectiva. 4) Montaje visual de la narración.

El proceso de construcción de las narraciones fotográficas se vincula a un procedimiento de investigación básico, la imagen como espacio para construir significados compartidos (Figura 3).

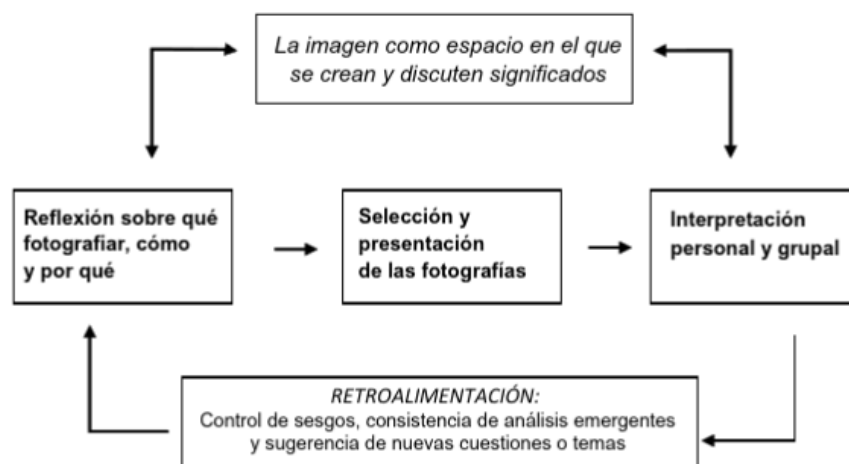


Fig. 3. Procedimiento de investigación con fotografías para la construcción de narraciones audiovisuales

Fuente: Rayón y de las Heras (2012)

El trabajo de campo se lleva a cabo durante tres cursos académicos, destacando la recogida de dos tipos de datos: 1) La producción de imágenes por parte de los estudiantes y la construcción de narraciones audiovisuales colectivas por el grupo-clase (perspectiva "emic"). 2) La observación participante en las aulas y la observación no participante en los recreos para identificar las relaciones en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar (perspectiva "etic"). Todas las sesiones de aula y los momentos de recreo fueron registrados en vídeo para su posterior transcripción.

Se utiliza el **método de análisis** de contenido con las más de 900 fotografías estudiadas, por considerarse adecuado para analizar una muestra con grandes cantidades de datos (Bell, 2001; Lutz & Collins, 1993; Rose, 2001; Van Leeuwen & Jewitt, 2001). Concretamente, se procede de la siguiente manera:

1. Formular reglas para la codificación e identificar categorías de análisis: Se atienden a las dimensiones de significación de la imagen:

a) El contenido de las fotografías (plano denotativo), se identifican personas, lugares, espacios y objetos de su entorno que aparecen en las representaciones del alumnado, recogiendo los más significativos y relevantes en sus narraciones.

b) Los significados que otorgan a las fotografías (plano connotativo y afectivo), captados en los registros de vídeo de todas las sesiones de aula y las notas del diario de campo.

De estos discursos surgen las categorías de análisis vinculadas a los acontecimientos, acciones y emociones más significativas en sus vidas y experiencias escolares.

c) Refinamiento de categorías, poniendo en relación el contenido de la imagen y sus significados.

2. Interpretación de los discursos emergentes en las narraciones fotográficas. Se realiza un análisis longitudinal donde se evidencian cómo van mejorando las relaciones entre los estudiantes, así como la modificación de sus puntos de vista e ideas. En el análisis de datos, se utilizó el software NVivo para la organización, gestión, análisis y triangulación de los datos. Las etapas y acciones más relevantes del análisis de datos se representan en la figura 4.

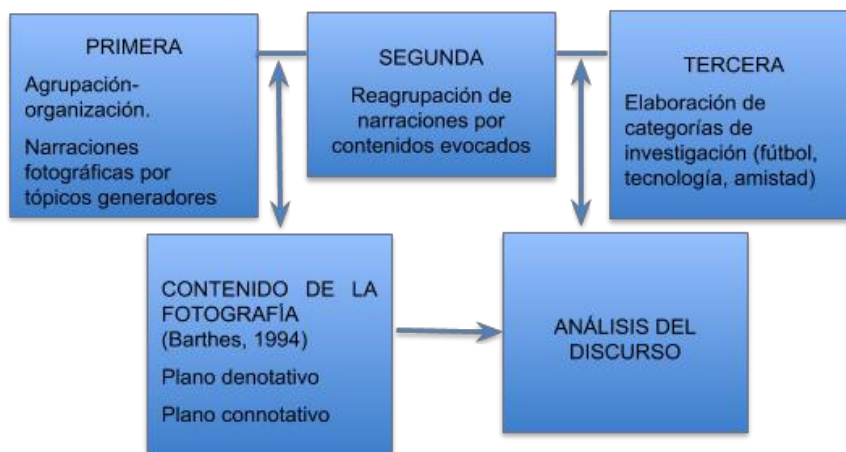


Fig.4. Etapas del proceso de análisis de los datos

Fuente: Elaboración propia

Las conclusiones más relevantes del proyecto se concretan en torno a una serie de constructos que permiten entender el universo significados que dan sentido, condicionan y configuran las relaciones interculturales entre el alumnado culturalmente diverso: el fútbol, la tecnología y el valor de la amistad en la escuela. En torno a ellos, las situaciones de construcción de narraciones visuales llevaron al alumnado a compartir experiencias e intereses y, consecuentemente, a un mayor conocimiento mutuo.

4. Pautas para estudios posteriores y aplicabilidad en otros contextos

La foto-elicitación aplicada conlleva un tipo de indagación educativa en la formación del profesorado orientada a identificar y sistematizar un corpus de conocimiento sobre qué teorías, creencias y visiones tienen los estudiantes en prácticas docentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje al inicio del Practicum, y cómo pueden ser enriquecidas y sometidas a un contraste para su mejora a través del proceso participativo constitutivo de la misma. Esto irá permitiendo acumular un conocimiento que avale un modelo de Practicum más reflexivo, aportado por el uso de la fotografía, para evocar significados y sentido como punto de partida para abordar conceptos erróneos que podrían dificultar su aprendizaje de unas didácticas efectivas. Sugerimos además que las discusiones sobre creencias preexistentes se puedan acompañar de reflexiones acerca de su viabilidad en las otras materias de enseñanza o componentes educativos, abriéndolas a los distintos componentes de las comunidades educativas. Los procesos de foto-elicitación también pueden orientarse al desarrollo del pensamiento práctico de los docentes en ejercicio, mediante su deliberación participativa en el Practicum.

La incorporación al referido procedimiento de la indagación narrativa fotográfica supone la apertura de perspectivas por parte de los participantes quienes desde sus conocimientos experienciales pueden retroalimentar los existentes de naturaleza teórica y práctica. A través de estos procedimientos, pueden incorporarse a la teorización los puntos de vista de los participantes sobre el contenido de la mediación entre grupos culturales diversos, o sobre otros temas, y se pueden establecer vínculos sólidos en las relaciones entre los escolares o las personas de diferentes culturas, permitiendo el diálogo desde sus propios marcos de referencia que, en su apertura, pueden encontrarse y conocerse. Un conocimiento sobre las relaciones socio-culturales que puede orientar y justificar el diseño de programas de educación intercultural. Así mismo puede guiar o cuestionar las políticas educativas. Nuestros proyectos de investigación y otros trabajos citados ponen de relieve que la foto-elicitación y la narración fotográfica son procedimientos que posibilitan la vinculación entre la teoría y la práctica en esa doble vertiente, comprender y sistematizar cuestiones y problemas educativos y, desde ahí, tener incidencia en la política educativa y, en general, en las políticas públicas. A ello volveremos aludir en las conclusiones.

Todo lo argumentado previamente tiene mayor alcance, ya que estos procedimientos pueden aplicarse a cualquier asunto educativo y en diferentes contextos. A título de ejemplo, a la formación de otros profesionales de la educación: pedagogos, educadores sociales, psicopedagogos, entre otros, y en diversos campos como la educación inclusiva o la educación especial. En algunos, la aplicación ya se ha dado.

5. Conclusiones

Teniendo presente la literatura revisada y los proyectos presentados en el capítulo, así como otros realizados por el grupo de investigación, sostenemos que la foto-elicitación y la narración fotográfica son novedosos procedimientos aplicables tanto en la investigación como en la práctica profesional, posibilitan relacionar e integrar los diferentes tipos de conocimiento y, de esta forma, salvar la distancia apreciable entre la teoría y la práctica. Porque no sólo permiten una mayor y mejor captación y comprensión de la realidad, en nuestro caso la educativa, sino la vivencia de sus cualidades propias, esto es, al saber en acción en nuestra existencia, y, por tanto, al desarrollo profesional y personal. Su aplicación en las vertientes heurística y didáctica conlleva ya progreso metodológico y cognitivo.

Ahora bien, la foto-elicitación y la narración fotográfica presentarán las limitaciones que se derivan de los paradigmas de la investigación que las orientan, que son diversos. Además, se ha señalado la dificultad en el análisis de datos, profundos y complejos, de identificar, relacionar e integrar las categorías, siendo evidenciada la limitación en las publicaciones. De ahí que, desde nuestro punto de vista, sea preciso fundamentar los procedimientos, en el paradigma de la investigación participativa articulado por Heron y Reason (1997). Al insertarse estos dos procedimientos en los marcos naturales, las dificultades que, a veces, surgen en la replicación interna y externa de los datos tienen su incidencia en la fiabilidad de los hallazgos. Esta limitación está presente en el proyecto de innovación docente, al no haber podido obtener un número adecuado de registros visuales.

Nuestros proyectos han aportado evidencia que confirma las potencialidades de la foto-elicitación y la narración fotográfica, establecidas en el marco conceptual del capítulo, en los dos casos investigados, posibilitando la observación profunda, el recuerdo y la reflexión en relación con la realidad vivida en un centro educativo socio-culturalmente diverso y, en menor medida, en el Practicum de la formación de maestros. La foto-elicitación, en el último caso, ha permitido a la alumna captar y fijar realidades que eran significativas, interrogarse sobre ellas y hacerlo de forma participativa, comprender los fundamentos teóricos de los comportamientos y acciones, haciendo aflorar el conocimiento tácito de su tutora, al tiempo que ésta traía a su conciencia las teorías, creencias y valores de su enseñanza, compartiéndolos con aquella, e incrementar la reflexión conjunta y la toma de decisiones sobre su práctica.

No obstante, estos resultados requieren replicación, por el motivo señalado y por ser un proyecto de innovación. Sin embargo, la evidencia que aporta es consonante con la de otros trabajos (Mitchell et al., 2010; Savva & Erakleous, 2018; Vigo & Soriano, 2014). La indagación narrativa, en el primer caso, nos ha permitido llegar a obtener dimensiones relevantes de las realidades vividas y conceptualizadas por los participantes, siendo sometidas a un proceso de re-significación, clave para el cambio de las prácticas docentes y las relaciones entre los alumnos desde sus preconcepciones, valores y acciones, con una progresiva contribución a la mejora de la práctica docente y de la convivencia intercultural. Sus resultados aportan evidencia acorde con la de los trabajos de Allen et al. (2020), Moss (2010, 2011) y Moss et al. (2007), que muestran que los niños, cuando narran, hacen conexiones culturales con las fotografías y encuentran intereses comunes que les capacitan para conocerse y empezar a apreciarse.

La foto-elicitación contribuye a la comprensión profunda de las realidades objeto de los estudios de casos, puede identificar cualidades que lleven a la generación de hipótesis o al desarrollo de teorías, así como a la prueba de las mismas, permitiendo el despliegue de la teoría normativa de la educación. Se sitúa en la dinámica indicada por Schwandt y Gates (2018) de indagación en lo empírico para refinar lo teórico y sobre lo teórico para comprender lo empírico. Por último, la narración fotográfica con los grupos de discusión nos abre las puertas a un conocimiento intersubjetivo de la realidad, donde se escuchen diferentes voces que aportan múltiples visiones y puntos de vista sobre un fenómeno, como hemos comprobado desde un enfoque de investigación participativo.

6. Referencias

- Aldridge, J. (2013). Identifying the barriers to women's agency in domestic violence: The tensions between women's personal experiences and systemic responses. *Social Inclusion*, 1(1), 3-12. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v1i1.109>
- Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada*. Barcelona: UOC.
- Austin, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bach, H. (1998). *A visual narrative concerning curriculum, girls, and photography*. Alberta: Qual Institute.
- Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 280-307). London: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226552>
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative Research*. London: SAGE.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Barthes, R (1994). *El susurro del lenguaje Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33, 149-156. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-006>
- Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: La Torre.
- Bautista, A. (2012). Knowledge generated by audiovisual narrative action research loops, *Educational Action Research*, 20(3), 423-437. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.697405>
- Bautista, A. (2013a, Abril 4). Instruir, pero también formar. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2013/04/03/opinion/1364997141_478189.html
- Bautista, A. (2013b). La indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y Futuro*, 29, 69-80. [10.1080/09650792.2012.697405](https://doi.org/10.1080/09650792.2012.697405)
- Bautista, A. (2019). (Coord.). *La fotografía en la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Bautista, A. (Dir.). (2016-2017). *La formación del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria mediante sesiones de foto-elicitación en el Practicum* [Proyecto de Innovación Docente 2016-23]. Universidad Complutense, Madrid.

- Bautista, A., Limón, M. R., Oñate, M. P., & Rostand, C. (2016). Funciones de la fotografía en las relaciones interculturales entre familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 75-93. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45115
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, 169-176. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-07>
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>.
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2020). Use of Photo-elicitation to evoke and solve dilemmas that prompt changes in Primary School teachers' visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>.
- Bell, P. (2001). Content Analysis of Visual Images. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 10-34). London: SAGE.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boucher, M. L. (2018). Interrogating whiteness: using photo-elicitation to empower teachers to talk about race. In M. L. Boucher (Ed.), *Participant empowerment through photo-elicitation in ethnographic education research* (pp. 201-225). http://doi.org/10.1007/978-3-319-64413-4_10
- Cano, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: El grupo de discusión (I). *Nure Investigación*, 35, 1-4. Recuperado de: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/417>
- Carrington, S., Allen, K., & Osmolowski, D. (2007). Visual narrative: a technique to enhance secondary students' contribution to the development of inclusive socially just school environments-lessons from a box of crayons. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 8-15. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00076.x>
- Collier, J. (1957). Photography in Anthropology: A report on two experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859.
- Copes, H., Tchoula, W., Brookman, F., & Ragland, J. (2018). Photo-elicitation interviews with vulnerable populations: Practical and ethical considerations. *Deviant Behavior*, 39(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1407109>
- Etherington, K. (2007). Ethical Research in Reflexive Relationships. *Qualitative Inquiry*, 13(5), 599-616. doi:10.1177/1077800407301175
- Grimmet, K. (2018). Using photo-elicitation to break the silence. In M. L. Boucher (Ed.), *Participant empowerment through photo-elicitation in ethnographic education research* (pp. 71-92). http://doi.org/10.1007/978-3-319-64413-4_4
- Han, C. S., & Oliffe, J. L. (2016). Photovoice in mental illness research: A review and recommendations. *Health*, 20(2), 110-126. <https://doi.org/10.1177/1363459314567790>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kahu, E. R., & Picton, C. (2020). Using photo elicitation to understand first-year student experiences: Student metaphors of life, university and learning. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787420908384>
- Lapenta, F. (2011). Some theoretical and methodological views on photo-elicitation. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The Sage handbook of visual methods* (pp. 201-213). Los Ángeles: Sage.

- Lemon, N. (2006). *Using visual narratives for reflection*. AARE Conference.
- Lutz, C., & Collins, J. (1993). *Reading National Geographic*. Chicago: University of Chicago.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox.
- McNutt, J. (2013). Art therapy as a form of visual narrative in oncology care. In A. C. Malchiodi (Ed.), *Art Therapy and Health Care* (pp.127-135). London: The Guilford Press.
- Mitchell, C., Dillon, D., Strong-Wilson, T., Pithouse, K., Islam, F., O'Connor, K., & Cole, A. (2010). Things fall apart and come together: Using the visual for reflection in alternative teacher education programmes. *Changing English*, 17(1), 45-55. <https://doi.org/10.1080/13586840903557068>
- Moss, J. (2011). Understanding visual and intertextual approaches in pedagogical and curriculum research: a pretext. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (4), 379-388. <https://doi.org/10.1080/13603110902838805>
- Moss, J. (2010). Visual methods: the exposure of exclusion and inclusion. In R. Hampe, *Multimodalität in den künstlerischen therapien* (pp. 359-370). Berlin: Frank & Timme.
- Moss, J., Deppeler, J., Astley, L., & Pattinson, K. (2007). Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7(1), 46-54. doi: [10.1111/j.1471-3802.2007.00080.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00080.x)
- Panofsky, E. (1995). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representations in research* (2nd ed.). London: SAGE.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: SAGE.
- Porto, L., & Ruiz J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz & G. Támez, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253-273). México: Tirant.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage.
- Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2012). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En A. Bautista y H. M. Velasco (Coords.). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 68-99). Madrid: Trotta
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE.
- Savva, A., & Erakleous, V. (2018). Play-based art activities in early years: Teachers' thinking and practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 56-74.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 341-358). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Serrano, A., & Revilla, J., & Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de "resiliencia" social y resistencia ante la crisis. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 35, 71-104. DOI:10.17169
- Sestito, S. F., Rodriguez, K. L., Saba, S. K., Conley, J. W., Mitchell, M. A., & Gordon, A. J. (2017). Homeless veterans' experiences with substance use, recovery, and treatment through photo elicitation. *Substance Abuse*, 38(4), 422-431. DOI:10.1080/08897077.2017.1356422
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, E. (2015). Of fish and goddesses: Using photo-elicitation with sex workers. *Qualitative Research Journal*, 15(2), 241-249. <https://doi.org/10.1108/QRJ-01-2015-0006>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (2001). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE.

- Vigo, M. B., & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/161/155>
- Williams, B., Anderson, A. S., Barton, K., & McGhee, J. (2012). Can theory be embedded in visual interventions to promote self-management? A proposed model and worked example. *International journal of nursing studies*, 49(12), 1598-1609. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.07.005>
- Wright, T. (2016). Photo-elicitation. In *The photography handbook* (pp.154-174). New York: Routledge.

Notas biográficas

Laura RAYÓN RUMAYOR. Profesora Titular en el Departamento de CC de la Educación de la UAH hasta octubre del 2020. En la actualidad, Profesora Titular en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación consolidado *Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación* (UCM-941445). Investigadora principal de dos proyectos I+D (Consejería de Educación de la JCLM, EM2005-003 y EM2008-002). Ha participado en proyectos I+D+i en los últimos diez años (EDU2014-57103-R, EDU2011-23380, EDU2008-03218EDU), publicado diversos artículos y capítulos de libros sobre el uso de registros fotográficos y audiovisuales en la investigación cualitativa en la educación inclusiva e intercultural, y la formación del profesorado. Profesora Invitada en el Departamento de CCSS de la Universidad Loughbrough (Reino Unido) en el 2013.

María Jesús ROMERA IRUELA. Profesora Titular del Departamento Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación *Desarrollo Tecnológico, Exclusión Social y Educación*. Ha participado en diversos proyectos de innovación docente en los que se ha incorporado la foto-elicitación y ha colaborado en varias publicaciones que comunican investigaciones en las que se ha aplicado dicha técnica. Es autora de diversas publicaciones científicas. Sus líneas de investigación son: Epistemología y Metodología de la investigación pedagógica, Foto-elicitación y Documentación pedagógica.

Ana María de las HERAS CUENCA. Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación *Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación*. Ha participado en diversos proyectos de investigación, financiados por convocatorias competitivas de ámbito nacional, en los que se estudian el valor y las posibilidades de la foto-elicitación y las narraciones audiovisuales en investigación educativa. Es autora de diversas publicaciones sobre dicha temática. Sus líneas de investigación se centran en el uso de los recursos tecnológicos para favorecer la educación intercultural e inclusiva y la formación del profesorado.

Alba TORREGO GONZÁLEZ. Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación *Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación*. Ha sido integrante de distintos proyectos de investigación europeos y nacionales sobre tecnología y formación del profesorado. Es autora de diversas publicaciones sobre investigación cualitativa y, en concreto, sobre el análisis del discurso multimodal en entornos digitales. Sus líneas de investigación se centran en la alfabetización mediática en la formación del profesorado.

Antonio BAUTISTA GARCÍA-VERA. Catedrático de Universidad en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Director del grupo de investigación consolidado de dicha Universidad, titulado *Desarrollo Tecnológico, Exclusión Social y Educación* (referencia: 941445), evaluado como Bueno por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España en julio de 2017. Ha coordinado el libro *La fotografía en la formación del profesorado*, donde se desarrollan conceptualmente los procedimientos de foto-elicitación y narración fotográfica.

Observação e *Design-Based-Research* em contextos online

Alda Pereira¹, Teresa Cardoso¹, Vera Monteiro¹ e Cândida Pombo¹

¹LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta, Portugal

alda.pereira@uab.pt | <https://orcid.org/0000-0002-9192-0835> | teresa.cardoso@uab.pt | <https://orcid.org/0000-0002-7918-2358> | vcmonteiro@lead.uab.pt | <https://orcid.org/0000-0002-3834-7312> | candidaperpetua@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6648-7390>

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar dois estudos realizados com recurso à metodologia de *Design-Based Research*. Estas investigações, com propósitos diferentes, têm em comum o facto de terem sido realizadas inteiramente em contextos *online*. Procura-se, na descrição feita, relatar sumariamente as fases de cada estudo, os métodos de recolha de dados e a análise realizada no decurso dos processos investigativos e no final dos mesmos. Por terem sido realizados em ambientes virtuais, foram colocados novos desafios no concernente à observação. Equacionamos, por isso, essa problemática e referimos o modo como foi feita a observação em ambos os estudos. Tendo em vista a realização de estudos semelhantes em outros contextos *online*, elucidamos algumas implicações que emergiram das investigações, nomeadamente sobre a importância da observação como uma técnica qualitativa de recolha de dados e de que modo permite ao investigador aceder às diferentes dimensões do *design* em estudo.

Palavras Chave: Educação; Design-Based Research; Investigação em ambientes virtuais; Design intervencionista; Observação participante.

1. Introdução

Este capítulo incide sobre a utilização da metodologia *Design-Based Research* (DBR) em contextos *online* e, em particular, sobre a importância da observação. Sendo esta abordagem centrada na investigação em contextos reais, a observação participante é simultaneamente um método e um instrumento de recolha de dados incontornável.

Todavia, a sua utilização em contextos *online* acarreta outros desafios. Os ambientes virtuais impõem características diferentes à observação, dada a ausência de interação física. Por conseguinte, entendemos necessário refletir sobre esta problemática. Procura-se, então, a partir de dois estudos realizados, com características diferentes, equacionar de que forma a observação pode ser usada em investigações desta natureza, realizadas em contextos virtuais.

Num primeiro momento, caracteriza-se, de forma sintética, a abordagem DBR, os modelos usados nos dois estudos e os participantes nos mesmos, sendo de assinalar que em ambos se tratou de uma amostra por conveniência. Num segundo ponto, problematiza-se a observação em ambientes virtuais, concretizando depois os instrumentos e técnicas usadas nos estudos referidos e de que forma a observação foi um método de recolha de dados decisivo. Num terceiro ponto, partindo do facto de que uma investigação DBR gera uma multiplicidade de dados, de diferente natureza, referimos os métodos usados de análise de dados, particularizando o modo como a observação contribuiu direta e indiretamente para a respetiva análise e a sua importância na triangulação dos dados.

Por fim, são apresentadas algumas sugestões relativas ao uso de DBR em contextos *online*.

1.1 DBR: características essenciais de uma metodologia plural

A metodologia de *Design-Based-Research* (DBR), inspirada no desafio de Brown (1992) de *design experimentation*, como alternativa aos estudos laboratoriais, tem conhecido uma crescente adesão, pela sua natureza, assente na experimentação de um *design* intervencionista, *in situ*, tendo em vista desenvolver teorias que tivessem em conta as múltiplas interações em contextos sociais reais.

O *design* é revisto e melhorado através de uma série de iterações sucessivas, determinadas pela análise e avaliação da fase anterior e em função das conjecturas iniciais. Esta análise e permanente revisão requer um envolvimento direto na implementação da intervenção, onde a observação e o registo de dados oriundos de várias fontes são passos fulcrais. As iterações permitem ir melhorando a intervenção, testar e procurar as melhores soluções e produzir princípios e teorias que possam ser úteis a outros investigadores (Barab, 2004).

Embora existam várias perspetivas sobre a DBR (Bell, 2004), e o desenvolvimento do estudo possa contemplar diferentes fases, como a seguir se explicita, vários traços essenciais caracterizam esta metodologia (Wang & Hannafin, 2005): i) pragmática, ii) fundamentada, iii) interativa e flexível, iv) integrativa, e v) contextualizada. Pragmática, porque procura resolver problemas, através do *design* e implementação de intervenções, refinando os princípios do *design* do processo e procurando alargar a teoria. Fundamentada, não só porque o *design* é desenvolvido e implementado com base em teorias, investigações e práticas relevantes, como também se alicerça no conhecimento profundo dos contextos reais de atuação. Interativa, porque, tendo em conta a complexidade dos contextos reais e a dinâmica entre teoria e prática, é desenvolvida com a participação ativa de investigadores e dos participantes no terreno, quer os profissionais, quer os sujeitos na intervenção. E flexível, porque o plano de investigação vai sendo (re)desenhado em função dos resultados intermédios e parcelares. Integrativa, porque se socorre de uma variedade de estratégias e instrumentos de investigação, procurando abranger a multiplicidade de fatores, sendo a triangulação um elemento vital na análise e discussão dos dados e resultados. Finalmente, contextualizada, porque os resultados obtidos se situam num dado contexto real, sendo os princípios ou teorias emergentes válidos em função dos contextos de intervenção (Amiel & Reeves, 2008). Como tal, as conclusões devem ser tomadas como inspiradoras para outros investigadores e profissionais, ao invés de princípios ou teorias em abstrato.

1.1.1 Etapas ou fases do processo de investigação DBR

Apesar do aumento do número de investigações que se reclamam da metodologia de *Design-Based Research* (Anderson & Shattuck, 2012; Zheng, 2015), não há um consenso sobre as fases ou etapas do processo de investigação. Amiel e Reeves (2008) traçam um quadro geral: partindo da análise de problemas no terreno são delineados ciclos iterativos de testagem e refinamento, com vista à melhoria da solução desenhada e à produção de princípios de *design*. Segundo estes autores, o objetivo principal é construir uma forte relação entre a investigação e os problemas reais.

Um dos princípios primordiais da DBR é a iteração sucessiva, de modo a obter as melhores soluções e produzir princípios que possam ser úteis a outros investigadores e intervenientes no terreno, mas não se trata de avaliar um novo produto ou tecnologia.

Shattuck e Anderson (2013) advogam, por sua vez, uma série de etapas condensadas, começando por, face ao problema, realizar uma análise do contexto e exploração de literatura e práticas relevantes de outros estudos, a que se segue a construção de um *design* de intervenção e respetiva implementação com sucessivas interações, terminando com uma fase de reflexão e avaliação. Já Bannan-Ritland (2003) propõe uma *framework* para o desenvolvimento da investigação no quadro da *Design-Based Research*, correspondendo, na verdade, mais a um programa de investigação do que a uma investigação isolada. Este modelo, socialmente construído e contextualmente situado,

emergiu de uma investigação realizada e consta de quatro fases: (1) Exploração informada; (2) Implementação; (3) Avaliação do impacte local; e (4) Avaliação do impacte global.

Com diferentes características e focos de investigação, situamos, de seguida, dois estudos que adotaram a metodologia DBR. O primeiro, intitulado “Recriar Espaços e Ambientes de Aprendizagem: uma nova perspetiva sobre as comunidades virtuais de aprendizagem para jovens” (REAA), no âmbito da aprendizagem informal, centrou-se na indução e dinamização de uma comunidade *online*, com propósitos educativos na área da física e química, identificando o valor que a participação na comunidade tem para os seus membros (alunos e professores), o que os impele a participarem e que constrangimentos enfrentam (Monteiro, 2013).

O segundo, numa vertente de aprendizagem formal, “Mobile learning e Educação em línguas: contributos para a aprendizagem do Inglês no Ensino Superior online” (MLEL), procurou precisamente averiguar os contributos que o *mlearning* pode conferir à educação em línguas, em particular do inglês, no ensino superior *online* (Pombo, 2019).

Embora ambos traduzam inovações educacionais, vemos que o primeiro procurou congrega alunos, professores e investigadores, de forma livre e opcional, em torno de uma área científica, ao passo que o segundo traduziu uma inovação a nível instrucional, recorde-se, no ensino superior *online* de inglês língua estrangeira. Ambos partilham de uma visão intervencionista da investigação em Educação e inserem-se nas novas configurações da Sociedade em Rede, onde as tecnologias fazem parte do quotidiano e configuram novos espaços e ferramentas intelectuais de acesso, produção e disseminação dos saberes (Castells, 2001). E ambos partilham da conceção de que a DBR é particularmente adequada à intervenção na prática, contribuindo o *design* para a construção de ecologias de aprendizagem (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003).

De acordo com os respetivos objetivos, os dois estudos partiram de premissas teóricas diferentes e desenvolveram-se segundo etapas inspiradas em autores diferentes, que a seguir se explicitam (cf. respetivamente, Figuras 1 e 2, e, ainda, para maior detalhe, Anexos 1 e 2). O primeiro inspirou-se no modelo de Shattuck e Anderson (2013), antes referido, e o segundo no proposto pelos mesmos autores, complementado pelo de Amiel e Reeves (2008), também mencionado.

No estudo 1 (REAA), a dinâmica das sucessivas iterações, em estreita articulação com os seus membros, foi ao encontro do que Barab, Schatz e Scheckler (2004) preconizam sobre os aspetos essenciais do *design* de comunidades online: i) uma abordagem do projeto coparticipativa e coevolutiva com os seus utilizadores; ii) preferência por uma interface minimalista em oposição a espaços muito desenhados; iii) as melhorias são feitas de forma incremental através do feedback e reações dos membros; iv) o projeto evolui de acordo com as necessidades e agendas dos participantes.



Fig. 1. REEA: fases do estudo

Fonte: as autoras

No estudo 2 (MLEL), o desenho global da investigação foi enquadrado nos princípios de Collins (1992 *apud* Kolmos, 2015, p.3): i) a investigação DBR na globalidade, a nível macro; ii) cada uma das iterações a nível meso, conducente a princípios de desenho; iii) os microciclos de Diagnose, Desenho, Implementação e Avaliação (McKenney & Reeves, 2012), compreendidos em cada iteração, sendo que cada ciclo iterativo informou o ciclo seguinte com princípios de *design*. A investigação teve início com o primeiro ciclo iterativo a nível meso, isto é, a iteração 0, seguido de outros dois ciclos iterativos meso, as iterações 1 e 2, cuja avaliação resultou em Princípios de Desenho, ou seja, os resultados obtidos nas três fases da investigação a nível meso. Cada um destes ciclos conteve diversas fases a nível micro, duas na iteração 0 e quatro nos dois ciclos seguintes.

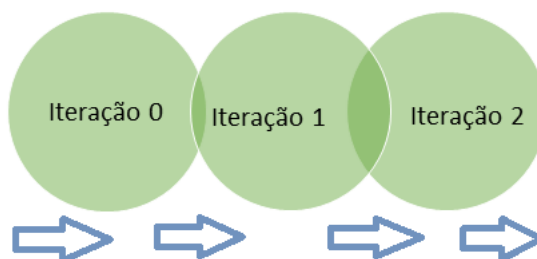


Fig. 2. MLEL: fases do estudo (plano cíclico de iterações)

Fonte: as autoras

2. Papel do investigador, papéis dos participantes

Dado os objetivos dos estudos divergirem, sendo um deles caracterizado por um *design* relativo à construção de uma comunidade aberta e o outro ser dirigido a um nicho particular de ensino formal, numa instituição de ensino superior, o número e o papel dos participantes envolvidos diferiu naturalmente. No caso do estudo REAA, o número de participantes na comunidade de aprendizagem apresentou grande flutuação ao longo do período da investigação, num crescimento orgânico, marcado pela sazonalidade e por alguns acontecimentos desencadeados de forma intencional. No caso do estudo MLEL, o número de estudantes envolvidos na investigação foi de 267.

Todavia, numa investigação DBR, a noção de participante ultrapassa o conceito habitual em Educação relativo aos estudantes que são alvo do estudo. A metodologia DBR é de natureza colaborativa, realizada em contexto real. Os participantes são envolvidos no *design* e na implementação do mesmo (*The Design-Based Research Collective, 2003*). Tal não significa, contudo, uma atitude menos pró-ativa do investigador. Pelo contrário, o investigador concebe o *design* e faz a gestão da investigação, sendo também responsável pelo estabelecimento das relações de parceria com os participantes. E, nesta parceria, ao longo da investigação, o investigador vai também apreendendo o contexto. Quando se trata de uma investigação numa situação de ensino formal, o professor (ou os professores) titular(es) da respetiva disciplina é um participante da própria equipa de investigação. Os objetivos da investigação e o *design* inicial a implementar são aspetos negociados e acordados desde o início com o investigador, alargando-se a colaboração às fases subsequentes. Tal foi o caso no estudo MLEL. Na iteração 0 (Zero), o trabalho de campo foi realizado pela investigadora; nas iterações 1 e 2, os Desenhos das iterações foram realizados em estreita colaboração com a Professora-Tutora e a Professora-Orientadora.

No caso do estudo REAA, a investigadora desempenhou a tripla condição de investigadora, responsável pelo *design*, de administradora da plataforma e de participante, na sua qualidade de professora na área científica da comunidade. Mas, no próprio decurso do processo, emergiram participantes da comunidade que constituíram uma “equipa” dinamizadora da própria comunidade, um grupo nuclear, tal como ocorre em geral nas comunidades de prática, movendo-se os restantes participantes nas periferias.

Este grupo nuclear era constituído por 4 professores, 4 alunos e a própria investigadora. Várias decisões relativas à alteração do *design*, nomeadamente de atividades de dinamização da comunidade, foram tomadas por este grupo nuclear.

2.1 Observação: natureza e características em contextos online

Nos contextos de investigação *online* não há uma relação física direta com os participantes num estudo. Nestes contextos, a observação enquanto método e técnica de recolha de dados apresenta características que a diferenciam em muitos aspetos da observação em estudos etnográficos ou antropológicos em contextos presenciais.

Um dos primeiros aspetos diz respeito à caracterização do contexto, diferente dos contextos naturalistas onde ocorrem outros estudos inspirados pela DBR. Este contexto, apelidado de virtual, é na verdade um contexto real, onde se movem os participantes, mas que foge à observação direta (Mann & Stewart, 2000) – ou a limitam em grande parte – de comportamentos físicos, como linguagem corporal e/ou facial, espacial, quanto aos posicionamentos relativos entre os vários participantes, e extralinguísticos, tais como ritmo do discurso, tonalidade, pausas, interrupções, etc. Apenas em situações de interação síncrona, ou de registos vídeo, é possível observar alguns destes aspetos. Porém, a observação efetuada, mesmo nestes casos, é mediada tecnologicamente: no primeiro caso pela interação homem-máquina e, no segundo, pela seleção feita através da câmara. Estas limitações impossibilitam uma observação direta de comportamentos grupais, nos casos em que as interações entre os membros do grupo são importantes para o estudo em foco. Mesmo comportamentos e interações observados em ambientes imersivos, como o *Second Life*, correm o risco de enviesamento pela adoção de identidades específicas pelos participantes – a menos que o foco do estudo seja analisar essas próprias identidades. Resta, em grande medida, a observação que incide sobre o discurso verbal, quer seja sobre relatos, quer produções num dado ambiente, quer no que se refere à interação entre os participantes numa dada discussão, seja ela síncrona ou assíncrona. No caso do discurso produzido num espaço de interação assíncrono, o uso de expressões afetivas ou conativas, ou ainda de *emoticons*, pode ser tomado em conta na observação de aspetos emocionais ou de outras ocorrências – quer sejam de conflito, de entreajuda ou de apoio.

Mas se, por um lado, a observação *online* sobre espaços de comunicação assíncrona, sejam eles fóruns de discussão, blogues, redes sociais, ou outros, tem limitações relativamente aos aspetos comportamentais de natureza física, por outro, tem a vantagem de ser escrita. Esta não será de menor importância no caso da posterior análise das interações entre os participantes, pois reduz a possibilidade de a descrição e registo da observação ser já ela imbuída de interpretações, como pode acontecer no caso *offline*.

Do ponto de vista da relação entre o investigador e o ambiente ou processo a ser sujeito à observação, pode situar-se o papel do investigador num contínuo entre observador participante e observador não participante (Creswell, 2007). No primeiro caso, o observador é um participante ativo do processo em estudo. No segundo, pelo contrário, o investigador é completamente externo ao fenómeno a investigar, é um observador passivo. No caso da metodologia de *Design-Based Research*, o investigador é um participante do próprio processo em investigação.

Dito de outro modo, o investigador, sendo responsável pelo *design* criado, pela sua implementação e pela análise e avaliação dos vários ciclos, é por natureza um observador participante. Contudo, de acordo com o foco da sua observação, num dado momento, pode assumir um papel mais passivo, mais distanciado.

Esta modificação no seu papel de observador é ainda mais relevante no caso da DBR realizada num contexto *online* (Nørskov & Rask, 2011). Ele pode, por exemplo, quando está a fazer observação sobre as interações entre estudantes num dado fórum, tornar-se um observador passivo – ou melhor, ser um observador silencioso (assumindo uma postura de *lurker*) – e ir observando o que se passa nesse espaço ao longo de um determinado período.

Como a forma de comunicação é escrita, o registo automático da comunicação ocorrida facilita a sua invisibilidade como observador. O mesmo se passa quando se trata de observações mediadas por vídeo, pois este está disponível enquanto registo permanente do que ocorreu.

Quanto à forma como a observação é feita, ela pode ser estruturada ou não estruturada (Cohen, Manion, & Morisson, 2004), consoante é realizada quando se pretende averiguar da incidência, presença e frequência de um dado elemento, o que exige um guião prévio, fixando as categorias a analisar e criando uma correspondente tipologia de registos. Ou, no caso oposto, a observação é não estruturada, quando se tem em vista observar simplesmente e de modo holístico o que está a acontecer, recolhendo impressões gerais e, por vezes, padrões hipotéticos sobre ocorrências.

Flick (2005, referindo Spradley, 1980) aponta a existência de diversas fases da observação participante: i) observação descritiva, abrangente, sobre o campo a investigar; ii) observação focalizada, com um foco mais restrito sobre processos em análise; iii) observação seletiva, centrada na procura de evidências e de exemplos específicos. No primeiro caso, a observação tende a não ser estruturada, enquanto na observação seletiva esta pode ser efetuada com base num protocolo previamente definido.

A utilização da DBR em contextos *online* levanta ainda outros desafios quanto à observação. Um deles diz respeito à presença/ausência/acesso a um dado espaço. Na impossibilidade de “ver *in loco*”, o investigador recorre a técnicas facilitadas pela tecnologia, como por exemplo as de *learning analytics*. Com estas formas modernas de captar “movimentos invisíveis”, pode traçar-se um quadro relativo ao acesso a um dado espaço, à frequência do mesmo e à variabilidade do tipo de recurso ou atividade acedida.

Se nos casos de ferramentas tecnológicas atualmente usadas em *elearning* é possível fazer essa observação focada na identidade de um dado participante, em situações abertas, como é o caso de redes sociais e de plataformas abertas, essa identificação é problemática. Este tipo de observação recai numa forma de observação indireta. Assim, algumas interrogações subsistem quanto às possibilidades e limites da observação em contextos *online*. Por exemplo, no que diz respeito à participação de um estudante numa dada atividade, se a sua “voz” não se tiver feito ouvir num debate assíncrono, é viável assumir que ele esteve ausente? Se no caso de uma comunidade *online*, ou numa sala de aula virtual, não encontramos nenhum indício da sua “presença”, é lícito supor que ele se alheou de uma atividade em curso?

2.2 Instrumentos de recolha de dados e *locus* da observação

Do ponto de vista metodológico a DBR é pluralista, isto é, recorre a métodos diversos (*The Design-Based Research Collective*, 2003), em função do foco de investigação e das necessidades de análise no decorrer do processo, integrando também várias formas e instrumentos de recolha e análise de dados, quer qualitativos quer quantitativos. Podemos, entre outros, enumerar os seguintes: observação no terreno, entrevistas, análise documental, questionários, análise de redes sociais.

Com base em métodos etnográficos podemos exemplificar observações sobre interações (colaborativas ou não), discussões ocorridas, planificações, mecanismos de entreajuda, etc. que ocorrem no contexto em estudo (Brown, 1992). Sintetizamos, em seguida, as diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados em cada um dos dois estudos em análise.

No estudo 1 (REAA), foram usadas técnicas de recolha de dados variadas, diretas e indiretas (cf. Quadro 1).

Quadro 1. REEA: Técnicas e instrumentos usados no estudo

Técnicas diretas ou interativas	Instrumento de recolha/registo
Observação participante	Observação dos espaços da - 63 -plataforma Ning – dados estatísticos gerados pelo <i>site</i> , perfis dos membros, participação nos fóruns, <i>chat</i> com os membros; <i>emails</i> trocados com membros da comunidade/registo – diário do investigador, notas de campo. Observação do fluxo comunicativo no Facebook e Twitter/registo – notas de campo.
Questionários <i>online</i>	<i>LimeSurvey</i> .
Entrevistas semiestruturadas	<i>Skype</i> e videoconferência do Facebook. Gravadas com <i>MP3 Skype Recorder 3.1</i> .
Técnicas indiretas ou não-interativas	Instrumento de recolha / registo
Observação indireta focalizada	<i>Analytics</i> do <i>site</i> (<i>Google Analytics</i>). Registo: diário do investigador.

Fonte: as autoras

A observação participante foi a técnica de recolha de dados omnipresente em todo o processo de DBR. Traduziu-se não só no registo sistemático de informação, impressões, ideias e hipóteses no diário do investigador, como também na observação de inscrições deixadas na rede, a exemplo de grafos e *analytics*, e ainda na observação das interações, via *chats* e *emails*, e na observação das discussões ocorridas em fóruns.

Salienta-se, neste ponto, a necessidade de recorrer à observação através de técnicas indiretas, usando ferramentas tecnológicas, no caso o *Google Analytics*, de modo a obter, no decorrer das diversas fases do estudo, uma perceção do interesse na comunidade, através dos acessos à comunidade e aos seus diversos espaços. Sem a possibilidade de recorrer a ferramentas informáticas para fazer este tipo de observação, teria sido impossível saber, num dado momento, quantos participantes tinham aderido à comunidade e onde se localizavam geograficamente.

Nas técnicas diretas de recolha de dados, observou-se o princípio do consentimento voluntário, tendo os informantes sido esclarecidos de que as informações solicitadas se inscreviam num estudo académico. Por outro lado, foi garantido o anonimato dos respondentes ao questionário e dos entrevistados, bem como a confidencialidade dos dados. No caso dos entrevistados, foi expressamente solicitada e aceite a permissão para a gravação e transcrição, para análise das entrevistas.

No estudo 2 (MLEL) os recursos implementados em cada uma das iterações constituíram-se, frequentemente, como instrumentos de recolha de dados, uma vez que a metodologia DBR, direcionada para ambientes digitais, em imersão virtual, funciona como um todo sistémico, flexível e iterativo.

Sistematizam-se, em seguida, instrumentos de recolha de dados, previstos no delineamento da investigação, e os recursos digitais implementados para aprendizagem com recurso ao *mlearning*, *apps* ou *learning objects* (LO), que se constituíram eles próprios como instrumentos de recolha de dados e avaliação das atividades e que forneceram dados, quer qualitativos, quer quantitativos, sobretudo na iteração 2 (cf. Quadro 2).

Quadro 2. MLEL: Técnicas e instrumentos usados no estudo

Técnicas e instrumentos diretos	Métodos e Instrumentos de recolha
Observação participante descritiva	Observação no terreno; Grelhas de recolha de dados.
Observação participante focalizada	Grelhas de recolha de dados/Notas de Campo.
Questionários online (4)	Correio eletrónico/ <i>GoogleDocs</i> .
Entrevistas semiestruturadas (3)	Correio eletrónico.
Técnicas e instrumentos diretos	Métodos e Instrumentos de recolha
Observação focalizada	Grelhas de recolha de dados/Notas de Campo
Recursos/ferramentas digitais implementados para aprendizagem	Produção dos estudantes no <i>Padlet</i> e nos <i>ActiveTextsBooks</i> .

Fonte: as autoras

Do ponto de vista ético, os estudantes foram informados pela Professora-Tutora, no início do estudo, de que se tratava de uma investigação. Aos mesmos estudantes foi garantido que a sua colaboração era totalmente anónima e confidencial, pelo que todos os nomes dos intervenientes foram codificados. Acrescente-se que os quatro questionários solicitados aos estudantes incluíam o registo de aceitação prévia de consentimento informado.

3. Análise de dados

No estudo 1 (REAA) os dados resultantes da observação foram analisados para fornecer, no seu conjunto, retratos da comunidade sob diferentes perspetivas e a diferentes níveis. Importa salientar que foram determinantes para a seleção de outras técnicas de análise de dados, de forma a aprofundar a análise, tendo em conta a relação com as teorias que enformaram o estudo (Siemens, 2005; Wenger, 1998; Wenger, Trainer, & Laat, 2011; Engeström, 1999, 2001).

Para proceder à análise de conteúdo do *site* recorreu-se ao *software* Cohere, então disponível, gratuito e livre. Seleccionámos algumas discussões que, do nosso ponto de vista, melhor ilustravam algumas das dinâmicas emergentes no contexto da comunidade. As conversas foram selecionadas com base em critérios de qualidade científica do conteúdo, diversidade, e quantidade dos participantes que congregaram e dos contributos que receberam. Obtivemos mapas que detalhavam as relações e a qualidade das interações entre os diferentes intervenientes. A análise dos conteúdos partilhados e das

cadeias de comunicação forneceu pistas acerca da criação de valor da comunidade para os seus membros, que posteriormente conduziram à análise de redes sociais (ARS).

O uso desta técnica recaiu sobre o estudo das interações nos fóruns. Foi feita, para cada fórum analisado, uma análise: i) individual – o ator e as suas ligações; ii) grupal – núcleos de atores em que as ligações se estabelecem com maior intensidade; iii) global – distribuição das ligações entre todos os atores, evidenciando os mais centrais e periféricos às redes obtidas.

Os dados recolhidos através dos questionários *online* implementados no estudo (três intercalares e um final, mais detalhado) foram tratados e sujeitos a análise estatística simples. Nas questões que tinham associadas itens de Likert, foram calculados os valores médios das respostas e respetivos desvios padrão; nas restantes questões, foram tratados em termos de frequência das respostas aos vários itens. Dada a natureza qualitativa da investigação, estes dados eram suficientes, pelo que não foi necessário recorrer à análise estatística inferencial.

A análise dos conteúdos das entrevistas aplicadas – distintamente a professores (6) e alunos (6), no final da fase 3 – foi efetuada recorrendo ao *software* NVivo 10 (QSR). A categorização das unidades de sentido foi efetuada com base num sistema de categorias predefinido pela investigadora. As categorias decorreram das ferramentas e conceções teóricas em investigação. Em particular, a moldura de criação de valor em comunidades e redes (Wenger, Trainers, & Laet, 2011) para aferir o valor criado pela comunidade, e a teoria da atividade – 3ª geração (Engeström, 1999) porque, ao focar-se na interação entre a atividade humana e consciência, proporciona uma moldura de trabalho adequada para compreender a atividade no seu contexto (Jonassen & Ronrer-Murphy, 1999). Seguiu-se um processo iterativo de aperfeiçoamento da categorização inicial, configurando-se *clusters* de categorias que se traduziram não só em resultados férteis ao nível das asserções que procurávamos triangular com o questionário final, como também indicaram novas pistas de análise e reflexão teórica.

No estudo 2 (MLEL) a observação participante propiciou também a recolha de dados diversificados e com diferentes propósitos. A sua análise i) consubstanciou o microciclo da Diagnose em cada iteração e informou o respetivo Desenho, com repercussões nas fases de Implementação e Avaliação; ii) permitiu a triangulação metodológica parcial no final de cada iteração, refinando os Princípios de Desenho, através da emergência de padrões; iii) foi decisiva na triangulação final.

Através da observação indireta foi possível fazer a análise da adesão dos estudantes às atividades de *mlearning* e às diferentes *apps*, bem como analisar a evolução das suas competências na língua estrangeira (inglês), mormente a nível da produção escrita e oral, de acordo com o QECRL (2001). Por exemplo, os dados dos ficheiros Excel gerados pelos *quizzes online* (estatísticas do acesso dos estudantes, percentagens alcançadas e repetição dos exercícios para otimização das classificações, espelhadas nos certificados gerados) foram sujeitos a análise estatística simples. Também os dados dos inquéritos por questionário (dois iniciais, numa fase prévia a cada iteração, e dois no final das respetivas avaliações), das secções com questões de carácter fechado, utilizando a escala de Likert, foram sujeitos a análise estatística simples; neste caso, foram calculados os valores médios das respostas, comparativamente aos desvios padrão.

Por sua vez, a observação sobre a forma como os estudantes reagiam e interagiam com as *apps*, nomeadamente os murais implementados (*Padlet* e *ActiveTextBook*), foram cruciais para analisar as competências de língua, reformular as atividades propostas e efetuar o cruzamento com os dados emergentes das notas de campo, entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário. A título exemplificativo, a análise dos dados recolhidos com as grelhas de observação focada dos Fóruns Professor-Alunos das três turmas (da iteração 2) conduziu a um estudo comparativo entre os valores do número de temas e número de mensagens do Fórum associados às atividades de *elearning* e os valores registados durante a investigação de *mlearning* dentro do mesmo horizonte temporal. As notas de campo, de cariz indutivo, deram origem a uma tipologia diversificada

de observações; porém, destas emergiram igualmente categorias, que sustentaram os padrões dominantes obtidos, reforçando a triangulação de dados.

Também os dados dos questionários implementados, relativos às questões de carácter aberto, foram objeto de uma análise categorial do conteúdo, resultando em tabelas concebidas com esse intuito; neste caso, os dados não estavam pré-categorizados. Já a análise de conteúdo das entrevistas a estudantes, nas iterações 1 e 2, foi efetuada a partir de uma pré-categorização, embora tenham emergido ainda novas categorias. Os resultados de todas as entrevistas foram triangulados com os restantes dados recolhidos e influíram quer no desenho da iteração 2, ainda no decurso da investigação, quer na análise final dos resultados.

4. Considerações finais

Das implicações práticas de ambos os estudos, tomados como exemplos para pensar e problematizar a observação e a DBR em contextos *online*, podemos elencar aplicações para outros contextos. Em particular, inspirando-nos em Monteiro (2013) e sugerindo intervenções ao nível da criação de uma comunidade de aprendizagem num *open space*, importa: promover oportunidades para interagir com especialistas nos domínios de interesse dos participantes na comunidade; proporcionar o acesso a saberes novos e diferenciadores dos *currícula*, no sentido de potenciar a literacia científica e satisfazer curiosidades pessoais; fomentar pontos de complementaridade entre o ensino formal e a esfera pessoal; sustentar este tipo de comunidade não na atividade escolar tradicional, mas antes na interface escola-sociedade. Inspirando-nos agora em Pombo (2019) e sugerindo intervenções, no sentido da inovação em *mlearning*, importa: analisar, de forma aturada, as *apps* disponíveis para responder a objetivos e conteúdos dos *currícula*; diversificar os espaços (formais/informais) de intervenção; fazer a ambientação a novos dispositivos; privilegiar microatividades (em detrimento de atividades longas).

Em suma, a concluir, avançamos com diretrizes sintéticas para outros estudos que pretendam adotar a metodologia DBR em contextos *online*, nomeadamente: as técnicas e os métodos devem ser plurais, portanto, não centrados num único tipo de instrumento (o que é válido quer na recolha, quer na análise dos dados). O investigador em DBR é por natureza um observador participante, mas o facto de a investigação se realizar em contexto *online* levanta a possibilidade de fazer a observação de modo mais visível ou menos visível para os participantes a observar, sendo frequentemente um observador silencioso. Está, neste caso, a observação de artefactos produzidos ou de interações e comunicações em modo assíncrono, durante um dado período temporal. Assinale-se, por outro lado, a necessidade de, nestes contextos, se recorrer à observação indireta, mediada por dispositivos eletrónicos e/ou formas de fazer o rastreamento dos participantes com recurso a tecnologias disponíveis na *Web*. Finalmente, a utilização da observação, enquanto método na investigação DBR em contexto *online*, é um dos traços fundamentais. Feita de forma estruturada ou não estruturada, é uma fonte de inspiração sistemática para alterações do *design* e até das técnicas de recolha de dados.

5. Referências

- Alves, J. (2001) (dir.). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- aprendizagem, ensino, avaliação*. Conselho da Europa. Porto: Edições Asa.
- Amiel, T. & Reeves, T.C. (2008). Design based research and technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Anderson, T. & Shattuck (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bannan-Ritland, B. (2003). The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21-24.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001021>

- Barab, S.A. (2004). Using Design to Advance Learning Theory, or Using Advance Design. *Educational Technology*, May-June, 44(3), 16-19.
- Barab, S., Schatz, S., & Scheckler, R. (2004). Using Activity Theory to Conceptualize Online Community and Using Online Community to Conceptualize Activity Theory. *Mind, Culture and Activity*, 11(1), 25-47. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_3
- Bell, F. (2004). On the Theoretical Breadth of Design-Based Research in Education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243-253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6
- Brown, A.L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Castells, M. (2001). *A Galáxia Internet - Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2004). *Research Methods in Education (5th edition)*. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches*. USA, Sage Publications.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, 377-406. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Jonassen, D., & Ronrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a framework for Designing Constructivist Learning Environments. *ETR&D*, 47(1), 61-79. <https://doi.org/10.1007/BF02299477>
- Kolmos, A. (2015). Design-based research: Issues in connecting theory, research and practice. In *Research in Engineering Education Symposium*, 13-15. Aungier St.: Dublin Institute of Technology.
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational research design: what, why and how*. Taylor & Francis.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching for Researching Online*. London: Sage Publications.
- Monteiro, V.C. (2013). *Recrutar espaços e ambientes de aprendizagem: uma nova perspectiva sobre as comunidades virtuais de aprendizagem para jovens* (Tese de doutoramento). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2945>
- Nørskov, S.V., & Rask, M. (2011). Observation of Online Communities: A Discussion of Online and Offline Observer Roles in Studying Development, Cooperation and Coordination in an Open Source Software Environment. *FQS: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 12(3), setembro. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.3.1567>
- Pombo, C.P. (2019). *Mobile learning e educação em línguas: contributos para a aprendizagem do inglês no ensino superior online* (Tese de doutoramento). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/9035>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, janeiro.
- Shattuck, J., & Anderson, T. (2013). Using a Design-Based Research Study to Identify Principles for Training Instructors to Teach Online. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5), 1-22.

- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. New York: University Press.
- Wenger, E., Trainers, B., & Laat, M.D. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum. Open Universiteit Nederland.
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0036-z>

ANEXOS

Anexo 1. REEA: descrição das fases do estudo

EXPLICAÇÃO DAS FASES DO ESTUDO 1	
FASE 1	Pesquisa e exploração das ferramentas tecnológicas mais adequadas à: configuração do espaço virtual para ancorar a comunidade; configuração da ferramenta escolhida (Ning); implementação de um <i>design</i> exploratório e respetiva análise; primeira divulgação da comunidade.
FASE 2	Redefinição do <i>design</i> da plataforma de suporte: adição de novas funcionalidades (<i>widgets</i>, <i>RSS feeds</i>), organização de novas secções e espaços de discussão; abertura à quase totalidade do conteúdo. Definição de nova estratégia de dinamização no sentido de incrementar a interação, a partilha de conteúdos e a resposta a solicitações feitas pelos participantes: realização de discussões com especialistas convidados, procurando trazer a <i>expertise</i> à comunidade; as atividades passaram a ser organizadas e dinamizadas por uma equipa nuclear (liderada pela investigadora). Divulgação em massa da comunidade, criando e difundindo uma <i>newsletter</i>. A análise desta fase revelou um acréscimo significativo de acessos ao <i>site</i> e aos espaços da comunidade. Todavia, verificou-se que a maior partilha de conteúdos não se refletiu num maior impacto na participação expressa, indicando que ainda não se tinha atingido um nível ótimo de interesse por parte dos participantes.
FASE 3	Novo redesenho do espaço da comunidade, apostando num <i>site</i> mais minimalista, mas com mais informação e orientação aos membros, com um visual mais atrativo (cores, tipo de letra, símbolo da comunidade); organização de vários micro-espacos com separadores, com destaque para uma zona de esclarecimento de dúvidas e outra de contacto com especialistas. Procedeu-se a um novo sistema de navegação e de localização da informação baseada em <i>tags</i>, de modo a melhorar a navegabilidade e a usabilidade. Foi criada uma página <i>Facebook</i> e uma conta <i>Twitter</i>, alargando os espaços virtuais de encontro dos membros da comunidade. Deu-se início à divulgação direta, via correio eletrónico, junto das escolas e à substituição da <i>newsletter</i> pela difusão de <i>emails</i> com as questões colocadas pelos participantes, com <i>link</i> associado para a resposta. Foram lançados dois concursos (fotografia laboratorial e vídeo) e <i>Webinars</i> trimestrais. A comunidade passou a contar com dois <i>bloggers</i> residentes.

Fonte: Monteiro (2013)

Anexo 2. MLEL: descrição das fases do estudo (plano cíclico de iterações)**EXPLICITAÇÃO DAS FASES DO ESTUDO 2**

ITERAÇÃO 0	“Exploração Informada”, na qual decorreu um estudo exploratório e analítico, que incidiu no conhecimento do ambiente e contexto de aprendizagem e, ainda, na caracterização do público-alvo da investigação. Incluiu igualmente pesquisa e estudos analíticos sobre <i>apps</i> disponíveis no mercado para aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) através de <i>mlearning</i>. Devido ao seu carácter exploratório, este ciclo foi composto apenas por duas fases a nível micro: Diagnose e Avaliação. Com base nesta avaliação foi possível alavancar princípios de desenho e delinear o ciclo iterativo seguinte. Teve também o intuito de conceber estratégias e desenhar atividades a implementar com recurso ao <i>mlearning</i>, alinhadas ao contexto virtual onde iria decorrer a intervenção. Para a efetivação das estratégias a usar foram selecionadas as <i>apps</i> mais adequadas, tendo sido elaborada uma proposta de proposta de tabela taxonómica para <i>apps</i> de aprendizagem de LE com recurso a dispositivos móveis (DM).
ITERAÇÃO 1	O Design para a intervenção alicerçou-se na Diagnose resultante dos Princípios de Desenho da iteração zero, através da conceção de estratégias pedagógicas e desenho de atividades conducentes ao processo de ensinar e aprender inglês a distância, com recurso ao <i>mlearning</i> através de DM e <i>apps</i>, com vista a desenvolver as competências preconizadas pelo currículo programático da UC. Seguiu-se o microciclo da implementação em ambiente de imersão virtual e subsequente avaliação. A análise dos dados recolhidos, após triangulação, propiciou o refinamento dos princípios de desenho conducentes à iteração 2.
ITERAÇÃO 2	O ciclo iterativo 2 constituiu-se como um ciclo iterativo otimizado pela triangulação parcial dos dados recolhidos e analisados, conducentes ao microciclo de Diagnose e ao refinamento dos Princípios de Desenho. À semelhança da iteração anterior, o Desenho estava alinhado com a caracterização do público-alvo, o contexto de implementação e a taxonomia de <i>apps</i> concebida para o efeito. Neste contexto, encetou-se com um Módulo de ambientação, tendo-se optado por um mural mais sólido e estruturado do que o da iteração 1; dividiu-se o plano de aula em microatividades, propiciou-se <i>follow-up</i> no grupo criado no Facebook (conforme sugestão de estudantes na iteração anterior) e reforço positivo através da atribuição de <i>badges</i>. A implementação foi objeto de reformulação e de negociação constante, bem como de (co)construção de conhecimento e conteúdos. A avaliação realizou-se sobretudo através da observação participante e focalizada em diversos <i>loci</i> de intervenção. <i>Apps</i> e <i>LO</i> constituíram-se, igualmente, como instrumentos indiretos de recolha de dados. A triangulação final conduziu a 12 Princípios de Desenho.

Fonte: Pombo (2019)

Notas biográficas

Alda Pereira. Doutorada em Ciências da Educação, Professora Associada aposentada da Universidade Aberta. Dedica-se atualmente à investigação no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D). Lecionou diversas unidades curriculares de graduação e pós-graduação, em regime online, entre as quais algumas dedicadas às metodologias de investigação. Desempenhou diversos cargos e coordenou vários cursos formais, quer de graduação, quer de pós-graduação. Co-autora do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta. Tem participado em diversos projetos de investigação, nacionais e internacionais. Autora de várias publicações e artigos, é atualmente editora da Revista de Educação e eLearning (RE@D) e integra vários projetos no LE@D. <https://orcid.org/0000-0002-9192-0835>

Teresa Cardoso. Docente da Universidade Aberta no Departamento de Educação e Ensino a Distância; leciona em cursos de graduação e pós-graduação, incluindo em unidades curriculares de investigação em educação. É investigadora integrada na UID-FCT nº 4372, LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning, onde tem colaborado em vários projetos. É formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, integra comissões científicas/editoriais e tem participado na organização de eventos científicos nacionais e internacionais. Ao nível da investigação, interessa-se pela educação aberta, jogos e aprendizagem móvel ou *mobile learning*, e TIC em contextos educacionais. <http://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Vera Monteiro. Doutorada em Educação, especialidade de Ensino a Distância e Elearning, pela Universidade Aberta de Portugal (UAb), em janeiro de 2014. Mestre em Comunicação Educacional Multimédia, desde 2007, pela mesma universidade. Licenciada em Engenharia Química, pelo Instituto Superior Técnico, em 1995. Membro integrado do Laboratório de Educação a Distância (LE@D), da UAb, desde 2014. Experiência como tutora e monitora online, de cursos de 1º ciclo, na UAb. Professora de Física e Química do Ensino Básico e Secundário, desde 1993. Interesses de investigação em comunidades virtuais de aprendizagem, teoria da atividade, conectivismo, ensino e aprendizagem das ciências. <https://orcid.org/0000-0002-3834-7312>

Cândida Perpétua Pombo. Doutorada em Educação pela Universidade Aberta, em 2019. Mestre em Gestão de Sistemas de e-Learning, Universidade Nova de Lisboa. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Alemão) e em Línguas Modernas (Espanhol/Inglês) pela Universidade de Coimbra. Formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação. Investigadora do Laboratório de Educação a Distância (LE@D), da UAb. Professora de Línguas Estrangeiras - Ensino Secundário, requisitada na Direção-Geral da Educação, Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular desde 2017. Interesses de investigação: Mobile learning e gamificação no ensino e aprendizagem das Línguas e metodologia DBR. <https://orcid.org/0000-0001-6648-7390>

La Observación en el Estudio de las Organizaciones

Alba María del Carmen González Vega¹, Luis Ernesto Vázquez Arellano² y Jesús Manuel Ramos García²

¹Universidad de Guanajuato Campus Celaya Salvatierra, México | albagvega117@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4660-5075>

²Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México | le_va787@yahoo.com.mx | <https://orcid.org/0000-0002-2499-4156> | jmaraga1@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-3224-5224>

Resumen: Uno de los métodos más usados en la investigación en las ciencias sociales es la observación, el cual pareciera ser muy simple; sin embargo, su exigencia es basta, pues requiere de habilidades y destrezas exigentes para el observador, toda vez que de ellas dependen resultados fidedignos y precisos. Por ello, el presente trabajo da cuenta de la observación en el estudio de las organizaciones para focalizar la atención y tener un mayor control sobre qué, cómo, dónde, y quién. Para ello el presente se fundamenta en el ámbito de los Estudios Organizacionales, presentando 2 casos que se construyeron a partir del método de observación, derivados de una concepción metodológica cualitativa. Los estudios abordados, muestran la importancia de la observación para identificar su utilidad. Asimismo, se muestra la forma en que se construyó la metodología, la operatividad del método de observación y los resultados obtenidos a partir de su aplicación.

Palabras Clave: Organizaciones; Estudios organizacionales; Estudio de caso; Observación; Metodología cualitativa.

1. Introducción

La observación es uno de los métodos de investigación más usados en las ciencias sociales y al mismo tiempo uno de los más diversos y complejos. Ésta es una actividad históricamente inherente al hombre, a través de la cual éste llega a identificar, saber y conocer su mundo, su vida natural o social. La observación no es una actividad solo practicada por el científico, sino que ésta, es una acción cotidiana de los sujetos que al no ser rígida toma diversos matices de acuerdo con el interés de los hombres y a la forma en cómo se utiliza. En el amplio campo de la investigación, la observación puede ser vista como método, instrumento o técnica para consignar información, pretende conocer y captar lo que pasa en el mundo real con la finalidad de describir, analizar o explicar un fenómeno. Para el presente escrito, el objetivo fundamental es desarrollar una guía metodología específica para la observación en las organizaciones, por lo que se organiza de la siguiente forma:

1. El encuadre teórico metodológico de la observación.
2. Los estudios de caso y la metodología desarrollada para la observación.
3. La aplicación en otros contextos y las reflexiones.

1.1 La observación en la ciencia

La observación consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes. Constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de ser orientado con un propósito o problema (Gil, Javier, & García, 1996). La observación plantea cuestiones de cómo, quién, qué, dónde y cuándo se observa, registrando en un contexto determinado en condiciones naturales (espacios, objetos), condiciones sociales (individuos, grupos, roles), condiciones culturales (lenguaje, materiales, conocimientos) y condiciones históricas.

La observación combina la participación en la vida de las personas que están siendo estudiadas con la inmersión del investigador en la cotidianidad del grupo reconociendo las creencias, miedos, esperanzas y expectativas básicas (Tarrés, 2014). Para Ciesielska et al. (2018) la observación es caracterizada por el bajo control que se tiene en el campo de estudio. El investigador busca no modificar o influir en las interacciones y debido a esto debe conocer y sumergirse en el campo a partir de poner atención al lugar físico, con los actores, conectar con la situación, sus actividades, metas, actos, eventos, objetos físicos, lenguaje, la secuencia del tiempo, emociones sentidas y expresadas; entre otras.

1.1.1 La realidad y la observación

La construcción de la realidad desde las diversas disciplinas tiene diversas implicaciones. En la ciencia, el conocimiento requiere de procesos cognitivos que permitan que quienes se dediquen al ejercicio de investigación científica cuenten con elementos que evidencien un fenómeno; de tal forma que con el proceso de investigación científica permite conocer, interpretar, explicar o comprender una realidad. Los diversos fenómenos que suceden diariamente en las organizaciones pueden ser explicados y comprendidos desde las diversas disciplinas. Hacer ciencia no es un ejercicio muy fácil, requiere de procesos continuos del investigador que son complejos y requieren del desarrollo de habilidades. Desde la Ilustración, con el advenimiento del uso de la razón, se han plasmado y perfeccionado diversas técnicas e instrumentos de investigación. La observación, que ha sido constante en el mundo de la ciencia, conduce a entrar en diversos ámbitos para generar conocimiento. Para generar el conocimiento científico la observación, Santos (1999) señala que con la observación se requiere de una contextualización, que requiere de un proceso exigente en el que no sólo se registra de forma fiel lo que sucede, sino más bien de una exploración intencionada que le permita al observador el descubrimiento de lo que acontece.

Como señala Alvear y Larroche (2017, p.34) “Uno de los procesos al que más uso se le da en la investigación científica es la observación; ésta es una actividad históricamente inherente al hombre, a través de la cual éste llega a identificar, saber y conocer su mundo, su vida natural o social”. Santos (1999) señala que una de las grandes complejidades de la observación es la objetividad o subjetividad para ver la realidad; y es que observar una realidad por diversos sujetos, implica toda una serie de cuestionamientos que atañen al sujeto observador; es decir de acuerdo con su propia formación, personalidad y habilidades, por lo que la información recabada puede sufrir alteraciones de acuerdo con la percepción de cada sujeto. Además, indica que la cuestión de qué tanto estamos cercanos o alejados al fenómeno estudiado dificulta la neutralidad de la información o el detalle del fenómeno. Entonces ser objetivos en la observación sin duda debe ser planificado y liberarse de sentidos de predeterminación.

1.1.2 La observación en la metodología cualitativa

La selección de la metodología idónea para establecer un vínculo con la realidad que permita comprenderla y explicarla, según sea lo que se desea investigar, es el paso más importante de todo investigador. Una mala selección metodológica implica procesos poco confiables para, incluso, darles validez a los resultados. Por ello, cuando se ha decidido que la observación será el método o técnica que facilita la obtención de datos de manera fidedigna y confiable, se deben de considerar diversas aristas.

Yin (2009) identifica dos tipos de observación: la indirecta y la participante. La gran diferencia de estos dos tipos de observación reside en qué tan involucrado estés con las fuentes de información, así como en los procesos o procedimientos del fenómeno estudiado. La observación es una habilidad que como actividad es autónoma (González, 2013); sin embargo, el desarrollo de esta habilidad requiere de la constante actividad para desarrollarla. Además, metodológicamente esta actividad se sujeta a la necesidad del investigador por conocer el fenómeno en cuestión y tener claridad de la posición epistemológica y ontológica con la cual desarrollará la investigación.

La observación como técnica de recolección de la información asume el uso de los sentidos bajo criterios relacionales de los hechos, además que se desarrolla en un ambiente natural del fenómeno o hecho social (Alvear & Larroche, 2017). El observador debe establecer vínculos, que como se mencionó anteriormente, en los que decida qué tan lejano o cercano del objeto de estudio es más conveniente, con la finalidad de no generar perturbaciones a los hechos o fenómenos de estudio. Por lo que la planificación y sistematización de ésta debe estar presente para dar certeza de su uso y que la información obtenida permita resultados confiables y con alto grado de validez.

1.1.3 Pertinencia de la observación en el estudio de las organizaciones

Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Desde el punto de vista científico, la observación, no sólo es el registro de información sino es la relación existente entre la realidad y los sentidos del investigador: la vista, la audición, el olfato, el tacto y el gusto. En el caso del estudio de las organizaciones, la observación es el puente entre la realidad y la teoría, lo que permite identificar el campo donde se desarrolla e interactúan las personas, los objetos y los símbolos, donde se construye una historia (Kostera, 2007). Hacer consciente la importancia de la observación permite focalizar la atención del investigador definiendo el cómo, dónde, quién, cuándo y qué.

Cada observación determina diferentes retos. En cada experiencia los investigadores tienen que establecer la distancia y la separación entre el análisis *de afuera* y la inmersión *de adentro*, para esto es importante la selección del tipo de observación: participación completa, participación parcial y no participante (Ciesielska & Jemielniak, 2018) (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipos de observación

Participación completa	Participación parcial	No participante
El observador trata de mezclarse en el campo de estudio para apropiarse del estilo de vida del grupo, costumbres y la forma en cómo ven la realidad. Volverse nativo.	El observador se queda en la tangente sin tomar un rol principal. Se busca aprender las reglas y normas; así como la dinámica	El investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna. Se evita la relación directa con el fenómeno

Fuente: Elaboración propia con base en Ciesielska y Jemielniak (2018).

1.1.4 Técnicas y fuentes de información

Ahora bien, si abordamos el estudio de caso, éste se enfoca en diversas formas de recolección de datos y de definición de las fuentes de información.

Dichas fuentes tienen como propósito la comprensión de una realidad, en nuestro caso, la especificidad del fenómeno de toma de decisiones en y alrededor de la organización, a través de sus actores. Para ello, recabar datos o información se vuelve primordial para la investigación, de tal manera que se deben definir las herramientas o métodos que sustentarán la percepción e interpretación de estos. En este sentido Hernández (2010) menciona los datos cualitativos, cuya esencia es describir de forma detallada las situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Estos datos son recogidos de diversas maneras. Entre estas formas, se consideran las anotaciones:

1. *Anotaciones interpretativas*: Comentarios sobre los hechos, es decir, nuestras interpretaciones de lo que estamos percibiendo (sobre cuestiones de significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes).

2. *Anotaciones temáticas*: ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimientos que, a juicio, van arrojando las observaciones.

3. *Anotaciones personales*: del aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio observador.

4. *Anotaciones de la reactividad de los participantes*: cambios inducidos por el investigador; problemas en el campo y situaciones inesperadas. Se puede observar que dichas formas de anotaciones pueden ser mixtas, pues pudiera arrojar más datos o información que el investigador percibe. Esta herramienta es útil para este trabajo, pues el estar en la organización de manera presencial, los actores se presentan en su forma natural con todo y sus interacciones, reacciones, personalidad, etc.

2. La investigación / método / el proyecto

Se llevaron a cabo dos investigaciones en organizaciones:

La primera en una empresa familiar y la segunda es una organización pública; ambas organizaciones se encuentran en México (ver tabla 2), pero difieren en la naturaleza y objeto. La metodología utilizada fue cualitativa con estudio de caso.

Para la empresa familiar, el objetivo de investigación consistía en:

- Comprender la construcción de la identidad organizacional en la empresa familiar a partir de las representaciones familiares con base en su influencia en el desempeño organizacional.

Para la organización pública gubernamental:

- Dar cuenta de la naturaleza y alcances de los procesos de toma de decisiones en materia urbana en organizaciones gubernamentales locales (áreas de desarrollo urbano) que se concretan en acciones específicas y su acercamiento o distanciamientos con el enfoque y tendencias actuales de la Gobernanza en red, así como identificar los procesos y estructuras organizacionales que influyen en éstas bajo el enfoque del institucionalismo centrado en los actores.

Ambas son organizaciones con objetivos, metas y con integrantes con perspectivas de la vida y la realidad diferentes.

El hecho que una sea de naturaleza privada y la otra pública transforma la forma en cómo se aborda y se mira.

Como se observa, ambas investigaciones tienen objetivos diferentes, pero a través de la ruta observacional podemos encontrar hallazgos importantes que complementan la información y, así hacer más rico el análisis.

Por otro lado, es importante, observar que el tiempo y espacio son diferentes en el sentido que cada organización quedaría se conceptualiza de forma diferente.

Por ejemplo, en la organización gubernamental el periodo electivo y de quién o quiénes tienen el poder direcciona la actividad y la dinámica; y en el caso de la empresa familiar dependerá del proceso familiar que se presenta y que impacta a la familia.

Tabla 2. Estudios de caso

Tipo de organización	Naturaleza	Variables estudiadas	Herramientas metodológicas	Observación
Caso 1 Empresa familiar	Privada	Identidad organizacional Familia Empresa	Entrevistas abiertas y semiestructuradas Observación no participante Notas de campo Análisis documental	Tiempo y espacio: organización mexicana. 35 años de vida. Actores clave: familiares/ no familiares en la estructura organizacional Estratificación dentro de la organización: reconocimiento por parte de la familia a empleados. Rutinas: familiares y empresariales. Formas de convivencia: dentro/fuera de la empresa
Caso 2 Municipio (organización pública gubernamental)	Pública	Toma de decisiones Gobernanza Municipio	Entrevistas abiertas y semiestructuradas Observación directa. Anotaciones interpretativas Anotaciones temáticas Anotaciones personales Anotaciones de la reactividad de los participantes	Tiempo y espacio: Organización pública mexicana. Período de elección 2011-2015 Actores clave: puestos directivos y mandos medios (Total 6) Proceso de toma de decisiones. Rutinas: naturaleza en la toma de decisiones. Formas de interacción e interpretación del espacio público y la territorialidad.

Fuente: elaboración propia

2.1 Fases del proceso / de la investigación

Para el caso del estudio de las organizaciones, y en particular de los estudios de caso se sistematizo las fases de la siguiente manera (ver tabla 3):

Tabla 3. Fases del proceso de investigación en las organizaciones.

Fase inicial	Acceso al campo	Es necesario identificar el escenario y los sujetos a estudiar.
		Romper el hielo. El acercamiento a los sujetos y la cooperación de estos para el desarrollo de la investigación. Documento avalado por la institución/ organización y habilidad del investigador para la recogida de datos y cooperación del sujeto.
		Con base en los objetivos determinar el eje temático de la observación.
Fase de registro	Recogida de datos	Énfasis en el contexto y focalización (anterior/posterior/posterior /anterior) Descifrando el significado con base en el contexto: momento y espacio.
		Atención selectiva permite recoger con precisión y dar dimensión a lo relevante.
		Establecer focos temáticos de observación.
Fase de análisis	Interpretación	El análisis de la observación debe estar a la luz de las entrevistas. La interrelación entre la recogida de datos y análisis. Es necesario que el registro y el análisis sea en un periodo corto. El entrevistador sea observador y el observador sea entrevistador.
Ventajas		Integrar a la observación con los demás sentidos del investigador.
		Establecer una estrategia de observación.
		Registro sistematizado de las observaciones.
		Focalización y atención selectiva de lo que se observa.

Fuente: Elaboración propia con base en Ciesielska y Jemielniak (2018).

2.2 Instrumentos

El diseño metodológico es de suma relevancia para llevar a cabo la investigación.

En el caso de la observación, es necesario establecer una ruta y qué tipo de observación se requiere o se puede llevar a cabo debido a la naturaleza del objeto de estudio y la viabilidad en llevarlo a cabo.

La ruta metodológica y el instrumento que se planteó establece el desarrollo de la investigación y dónde estuvo focalizada la atención y sentidos del investigador (ver tabla 4 y 5):

Tabla 4. Ruta Observacional

Pregunta	Estrategia	Aplicación
¿cómo?	Fundamentación del diseño de la observación: Establecimiento de objetivos claros. Romper el hielo.	Elección del tipo de observación que se requiere: Directa/indirecta Participante/no participante
¿quién?	Actores clave y de diferentes niveles jerárquicos	Entrevistas semiestructuradas y registro de gestos y reacciones. Registro de sensaciones.
¿qué?	Con base en los objetivos, observar: el manejo del tiempo y el espacio. Los objetos (herramientas, maquinaria, mobiliario, comida, decoración señalamiento, imágenes, teléfonos, computadoras) A los actores: cómo se manejan en el espacio y el tiempo, estratificación y status de los grupos dentro de la organización. Rutinas, episodios, y rituales: Observación de cómo son las jornadas de trabajo. Tiempo. Establecer el tiempo de desarrollo de la investigación. Observar-analizar -observar-analizar. Se recomienda dejar espacios sin observación y regresar. Interacción: formas y usos de convivencia. Contexto: Interpretación del contexto y el momento- Aspectos formales e informales del comportamiento de los sujetos en diferentes situaciones.	Registro de sensaciones. Fotografías (si es posible) y análisis del tiempo y espacio. Observar con todos los sentidos, registro y análisis. Contrastación del discurso con los gestos y posturas del entrevistado. Anotaciones interpretativas Anotaciones temáticas Anotaciones personales Anotaciones de la reactividad de los participantes
¿dónde?	Selección del lugar/organización a observar	Identificación del lugar (organización donde se llevará a cabo la investigación)
¿Cuándo?	Dependiendo de los objetivos y limitantes del contexto	Establecimiento de la ruta observacional para focalizar la atención y los sentidos del investigador.

Fuente: Elaboración propia con base en Kostera (2007).

Tabla 5. Tabla de registro de observación

Fecha	Lugar		Descripción del lugar	
Sensaciones del entrevistador Olor/ tacto/ oído	Descripción			
Entrevista	Descripción			
Participante	Nivel jerárquico del participante	Lugar de trabajo Descripción	Reactividad del participante	
			Gesto: Postura: Lenguaje no verbal	
Fotografía Si/No	Reactividad del participante	Gestos	Postura	Lenguaje no verbal
Notas de observación (de campo/metodológica/teórica)				

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Participantes

Para el caso de la empresa familiar se dividió en dos grupos a los integrantes de la organización; grupo endógeno y exógeno, por un lado, los familiares que laboran actualmente en ella, y los empleados sin ninguna relación consanguínea. Para el grupo endógeno se realizaron 13 entrevistas con 21 horas totales y, para el grupo exógeno 7 con una duración total de 8 horas. Se hicieron alrededor de 10 visitas.

Para el caso de la organización gubernamental pública se analizó el organigrama y con base en la estructura organizacional se seleccionó, primeramente, al personal que tiene autoridad para la toma de decisiones y, en segundo plano, se eligió a los integrantes de la organización que tienen que ver con el proceso la política pública de materia urbana. Se hicieron un total de 16 entrevistas con una duración de 25 horas y 13 visitas.

Para ambas organizaciones se estableció el anonimato de los entrevistados y los nombres reales de las organizaciones por cuestiones de seguridad.

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó Atlas.ti (versión 7). Cabe recalcar que la observación fue una técnica sumamente importante para el desarrollo de las investigaciones; sin embargo, se requirió la contrastación del discurso construido por los integrantes de cada organización. El establecimiento de una ruta observacional permitió tener focalización y atención de los sentidos y un alineamiento a la estrategia global de la investigación por parte de los investigadores, así mismo la integración de fotografías y análisis de gestos y reacciones de los entrevistados apoyaron a la reconstrucción de la realidad.

De esta misma manera, se realizaron anotaciones al previo a la entrevista semiestructurada, otorgando evidencias del cómo interpretan la realidad los actores y el cómo van generando un complejo sistema de interpretaciones.

Para el análisis de los datos se desarrolló de la siguiente forma:

1. Con base en los focos temáticos de observación para iniciar la estrategia.
2. Se estableció un registro puntual de las visitas y las anotaciones interpretativas, anotaciones temáticas, anotaciones personales, y las anotaciones de la reactividad de los participantes. Se determinó tener una bitácora para la organización de las anotaciones y observaciones.
3. Se hicieron las entrevistas semiestructuradas con los actores clave seleccionados, donde igualmente se hizo un análisis del tiempo y espacio; así como reacciones.
4. La transcripción de las entrevistas tiene que presentar el análisis del tiempo y el espacio, así como las reacciones de los entrevistados.
5. El análisis documental se contrasta con las observaciones y el discurso de los entrevistados.
6. La observación y la transcripción de las entrevistas deben ser a la par debido a que se busca que el investigador también registre las sensaciones propias en la organización, en las entrevistas, en el tiempo y el espacio.
7. La reconstrucción de la realidad y del fenómeno se determina a partir de la relación entre el tiempo y espacio, y entrevistados-investigador.

El análisis de la información se construyó con base en el análisis de la entrevista, la guía de observación y las notas de campo. Los criterios de validez y de calidad se sustentaron en la observación, la triangulación de datos entre los entrevistados, revisión documental, observación participante/no participante; dependiendo del estudio de caso, y la perspectiva teórica multidisciplinaria de los Estudios Organizacionales.

3. Guidelines para estudios siguientes

Para la metodología cualitativa es de suma importancia visualizar a la observación y la ruta metodológica para desarrollarla para tener un mayor control sobre lo que se puede obtener a través de la observación y con las diferentes técnicas utilizadas para reconstruir la realidad y del fenómeno para su mejor comprensión.

4. Aplicabilidad en otros contextos

La evidencia observacional es usualmente útil para proveer información adicional acerca del tópico que está siendo estudiado. Las observaciones de un vecindario o de una unidad organizacional incluyen nuevas dimensiones para entender el contexto del fenómeno. También puede llevarse a cabo mediante el uso de la fotografía como evidencia con el permiso respectivo (Yin, 2009). La aplicabilidad en otros contextos es relevante fenómeno debido a que no sólo puede llevarse a cabo en alguna unidad organizacional, sino que se puede adecuar a diversas investigaciones porque se habla de la observación como una técnica y herramienta que complementa.

El estudio de caso toma lugar en la configuración natural de “el caso”, es una oportunidad para la observación directa. Asumiendo que del fenómeno de interés no se remite únicamente a lo histórico, algunos comportamientos relevantes y condiciones del medio ambiente son disponibles de observar.

Son recursos de evidencia en un caso de estudio. El investigador se puede involucrar en reuniones, actividades en las aceras o trabajo de la organización de una manera formal. Por otro lado, desde una informalidad, éste puede observar cuando realice visitas de campo, cuando haga entrevistas, coleccionar, de alguna forma, diferentes observaciones en el caso.

5. Conclusiones

Para el estudio de caso de la empresa familiar desde la perspectiva de los Estudios Organizacionales y el uso de la metodología cualitativa, ha abierto nuevas formas de comprender su dinámica y naturaleza como un espacio social complejo, en donde la creación del sentido de sus miembros se vuelve relevante para definir las prácticas organizacionales únicas y específicas. En este sentido, la noción organizacional exhibe el mundo simbólico que se crea en la interacción; en la que se identifican las diversas interrelaciones entre familia y empresa a través del sentido creado y la cosmovisión compartida; y el desempeño, el logro de los objetivos, la eficiencia y eficacia. Es así como, la dinámica organizacional no sólo puede ser definida por su éxito o deficiencias operativas que se presentan en la fusión de los dos sistemas. Cabe recalcar que desde el posicionamiento paradigmático positivista, lo que se busca es homogeneizar las prácticas organizacionales a través de establecer los métodos y técnicas funcionales para cada organización; por lo que su fundamento es eliminar el contexto histórico, social, cultural y económico; obviando la diferencia de la interpretación; por lo que la metodología cualitativa y la observación como método remite a enfatizar la diferencia.

La metodología cualitativa y la observación exhibe la relación compleja de las representaciones culturales y simbólicas que se configuran con base en las interrelaciones que se entretienen; en este caso de investigación, entre el individuo, la familia, la organización y la sociedad; relaciones que se conjugan para determinar ciertas prácticas, métodos y formas de llevar a cabo una empresa. En este sentido, la empresa familiar no es un ente aislado, es un organismo que se encuentra inmerso en diferentes campos que establecen ciertas directrices en la reproducción del imaginario organizacional, anclado a un tiempo y espacio, en el que los actores, en este caso los entrevistados, asumen diversos roles

La presente estrategia metodológica presenta elementos de reflexión para la búsqueda de soluciones específicas a problemas organizacionales; donde la observación exhibe diferentes formas de interpretar un mundo simbólico, reconociendo la naturaleza del ser humano en su totalidad (Chanlat, 1988): de lo que es, de lo que busca, de lo que siente, de lo que pretende, que resulta ser más que sólo métodos de mejoramiento al desempeño. En este sentido, los gestos, las palabras, las posturas y el lenguaje no verbal exponen el sentir de los integrantes de la organización; lo que es oculto y, que en el proceso de investigación desde esta posición paradigmática y el uso de la metodología cualitativa con la observación se hace manifiesto.

Para el segundo caso de estudio de la organización gubernamental pública se encontró que el tiempo y espacio es determinante, toda vez que el contexto político y del partido político en turno que se encuentra en el poder; por lo que la adopción de una forma de gobierno responde a una visión de los líderes políticos, lo cual no necesariamente garantiza la perpetuación de las organizaciones para el ejercicio de la política urbana; pues como al momento en que arriba otra administración con otra visión asume su postura y “reconfigura” la forma de gobierno y de abordar a la política urbana. Lo anterior en virtud de la consecuente desaparición del Instituto Municipal de Planeación, siendo la Dirección de Desarrollo Urbano y Movilidad, que, a su vez según un funcionario del Ayuntamiento, no sólo retoma casi el total de las funciones de éste, sino que le asignan ahora las funciones operativas, quedando la Obra Pública bajo una dirección de manera independiente, más no descoordinada.

El ambiente socioeconómico, político, social y urbano, sin duda sí influye en la congruencia de una estructura municipal; respondiendo, precisamente a postulados emanados de estructuras jerárquicas superiores. En este sentido, la aportación del Director del IMPLAN fue trascendental para conocer la forma en que se van estructurando una interpretación de una realidad urbana municipal; incluso en su forma de organización, toda vez que los entrevistados y de los cuales se observó su forma de comportarse sin tener un contacto directo, arrojó diversas consideraciones de la técnica de observación: entre las más destacadas fueron, una realidad compartida que se moldeaba con base en la profesionalización de los actores, pues todos tenían una Licenciatura afín, por el otro lado la secretaria del director interpretaba una realidad en la que se sentía con poder de decisión para diversos trámites que ésta controlaba, incluso para con algunos de los actores del instituto.

Pareciera que el sistema de reglas restringe en absoluto a los actores; sin embargo, hemos concluido que el grado de restricción depende en gran medida del comportamiento de los actores en los mandos altos y medios y la voluntad de organizarse a la par de las restricciones que le impone la estructura. Por lo tanto, el uso de las estrategias en lo individual y colectivo que se manifiestan, lejos de ir en contra de las estructuras, se complementan mutuamente, dando cabida a sortear ciertos problemas sociales que se le presentan a los actores. Las entrevistas a los actores fueron dando orientación para conocer el fenómeno de la política urbana tanto en su diseño como en su interpretación, debido al contexto al principio se tenía la idea que las decisiones se manifestaban y tomaban lugar en la Dirección General de Obras Públicas y Desarrollo Urbano.

Con respecto a la estrategia metodológica es de suma relevancia tener un posicionamiento paradigmático sobre cómo entiende el mundo el investigador, esto tendrá un impacto en la forma de abordaje de la investigación y, en este caso, la observación. La recolección de datos desde la observación, como se plantea, determina la delimitación del fenómeno desde el detalle y la interpretación del investigador como parte del ese mundo simbólico Ruiz (2003). Señala que la observación científica se lleva a cabo no sólo deliberadamente, sino también de forma consciente y sistemática; esta técnica tiende a estar mejor apreciada para datos cualitativos, que de acuerdo con Hernández et al. (2006), estos describen de forma detallada situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Para ello las anotaciones son fundamentales para garantizar que la información detectada sea de calidad y permita su futura interpretación. Hernández señala diversas formas: anotaciones de la observación directa, interpretativas, personales, temáticas y de la reactividad de los participantes; por lo que la complejidad de identificar claramente la más útil de acuerdo con el fenómeno que se estudia, es un reto muy importante del investigador(es) para la validez de la información.

6. Referencias

- Alvear, G. S. A., & Larroche, V. C. D. (2017) *Un estudio monográfico sobre la observación científica como contenido de enseñanza en las ciencias naturales* (Tesis de Grado). Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Cali, Colombia.
- Brown, A. D. (2006) A Narrative Approach to Collective Identities*. *Journal of Management Studies*, 43(4), 731-753. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00609.x>
- Chanlat, Alain (1984) La multicomplementaridad en el conocimiento y en la acción. Tomado de "Gestión et culture d'entreprise. Le Cheminement d'Hydro-Québec", cap. 10, pp. 203-223, Québec-Amérique, Montreal. Traducción de Clara María Cavagnaro (ESAN, Lima, Perú).
- Ciesielska, M., Boström, K. W., & Öhlander, M. (2018) Observation Methods. En *Qualitative Methodologies in Organization Studies* (pp. 33-52). Springer.
- Ciesielska, M., & Jemielniak, D. (2018). Qualitative methodologies in organization studies. En *Theories and New Approaches* (Vol. 1). Palgrave Macmillan.
- Gande, S., Félix, P.-L., Galois, I., & Tourancheau, F. (2011). *Making sense of organisational identity. A new diagnostic tool*. Krauthammer. http://www.krauthammer.com/sites/default/files/uploads/organisational_identity_reader.pdf

- Gil, R. G. G., Javier, F., & García, J. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- González, O. M. F. (2013) La observación en Ian Hacking: Una cualidad diversa y autónoma de la teoría. *[Con]textos*, 2(5), 41-53
- Hardy, C., Lawrence, T. B., & Grant, D. (2005). Discourse and collaboration: The role of conversations and collective identity. *Academy of management review*, 30(1), 58-77. DOI: 10.5465 / AMR.2005.15281426
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de La Investigación (Cuarta)*. http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Kärreman, D., & Alvesson, M. (2004). Cages in tandem: Management control, social identity, and identification in a knowledge-intensive firm. *Organization*, 11(1), 149-175, DOI: 10.1177%2F1350508404039662
- Kostera, M. (2007). *Organizational ethnography: Methods and inspirations*. Studentlitteratur, Lund.
- Ruiz, O. J. I. (2003). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos, G. M. (1999). La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de Salud. *ELSEVIER*, 24(7). ISSN 0212-6567, 425-430.
- Tarrés, M. L. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO-El Colegio de México.
- Whetten, D. A., & Mackey, A. (2002). A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. *Business & Society*, 41(4), 393-414. DOI: 10.1177 / 0007650302238775
- Yin, K. R. (2009). Case Study Research. Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5. SAGE Publications. DOI.org/10.1016/j.aenj.2009.01.005

Notas biográficas

Alba María del Carmen González Vega. Profesora-investigadora del Departamento de Finanzas y Administración de la Universidad de Guanajuato Campus Celaya Salvatierra, Celaya Guanajuato México desde el año 2018. Ha sido profesora en la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Abierta y a Distancia de México. Licenciada en Administración y Maestra y Doctora en Estudios Organizacionales. Se ha desarrollado en diferentes proyectos de intervención organizacional en instituciones públicas y privadas. Trabaja temas sobre pequeña empresa, empresa familiar, aprendizaje organizacional, entre otros.

Luis Ernesto Vázquez Arellano. Profesor-Investigador invitado del Departamento de Administración de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Ha sido profesor-investigador en el Tecnológico de Estudios Superiores de Villa Guerrero, México; sus líneas de investigación son: Economía Social y Solidaria, Cooperativismo en México, Gestión Pública para el Desarrollo, Políticas Públicas. Licenciado en Planificación Territorial, por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestro y Doctor en Estudios Organizacionales por la UAM. Es miembro de número de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO) y miembro de la Red de Investigación Latinoamericana en Competitividad de Organizaciones (RILCO).

Jesús Manuel Ramos García. Profesor-Investigador del Departamento de Administración de la UAM Azcapotzalco, sus líneas de investigación son: Economía Social y Solidaria, Cooperativismo en México, Gestión y Organización de Organizaciones Sociales, Responsabilidad Social y Turismo Sustentable, Desarrollo Comunitario y Local, y TICs en las Organizaciones. Doctor en Estudios Organizacionales y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT. Es miembro de número de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales, y coordinador de coloquios de Cooperativismo en México, y de la Economía Social.

Fontes históricas de pesquisa qualitativa: um olhar dirigido aos cadernos escolares

Cleonara Maria Schwartz¹, Fabiana da Silva Kauark² e Fernanda Zanetti Becalli²

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil | cleonara.schwartz@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4411-2234>

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil | fabianak@ifes.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-8807-931X> | fernanda.becalli@ifes.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-8628-6550>

Resumo: As pesquisas sobre alfabetização de crianças, fundamentadas teórica e metodologicamente em princípios bakhtinianos, em especial nos conceitos de enunciado, discurso dialógico, exotopia e compreensão, configuram-se como temática principal tanto do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo como do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Escolar. Neste texto, abordaremos, especificamente, investigações destes grupos de trabalho que se ancoram na abordagem qualitativa, assumem os delineamentos da pesquisa documental e constituem o corpus documental, reconhecido em nossos estudos como corpus discursivo, de cadernos escolares. Entendendo-os como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita, que oferecem indícios de práticas alfabetizadoras, elegeram-se os procedimentos de localização, de tratamento e de seleção das fontes documentais, bem como os princípios adotados pelos pesquisadores para a análise dos enunciados.

Palavras Chave: Educação; Avaliação; Cadernos escolares; Análise documental; Investigação Qualitativa.

1. Introdução

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), sediado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), foi criado em 2006, com o objetivo de se constituir como um espaço de referência, no Estado do Espírito Santo, Brasil, para discussão teórica e metodológica no campo da alfabetização, da leitura e da escrita, organização de acervos documentais e de levantamento e sistematização de fontes e dados. Vinculados ao Núcleo estão professoras pesquisadoras da Ufes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), das escolas estaduais e municipais de educação básica, bem como estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), ambos da Universidade.

Decorridos dez anos, foi instituído, em parceria com o Nepales, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Escolar (Gepales), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sediado no Ifes campus Vila Velha. Juntamente com professoras pesquisadoras do Ifes e de escolas estaduais e municipais de educação básica, além de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes, o Gepales desenvolve estudos e pesquisas no campo da alfabetização, da leitura, da escrita, a partir de áreas do conhecimento ligadas às Humanidades; produz e socializa materiais didático-pedagógicos como o de Lima e Becalli (2018) e o de Ribeiro e Becalli (2019), que discutem e apresentam propostas relacionadas ao trabalho docente na alfabetização de crianças.

A produção científica que deriva do trabalho desenvolvido pelos pesquisadores, vinculados a ambos os espaços, tem como temática central a alfabetização de crianças. Trata-se de temática interdisciplinar, vinculada principalmente às áreas de Educação (em particular, os campos da Didática, do Currículo, da Formação de Professores, do Planejamento e Avaliação Educacional e da História da Educação).

Dentre o conjunto de trabalhos produzidos, dialogaremos, neste texto, especificamente, com os seguintes: Práticas de alfabetização no município de Viana (ES) no período de 2000 a 2009 (Pinheiro, 2012); Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001-2008) (Becalli, 2013); O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória (Rizzo, 2015); Atividades de leitura de textos na alfabetização: problematizações a partir de cadernos escolares (Macedo, 2018).

Estas pesquisas foram selecionadas porque ambas se ancoram na abordagem qualitativa de investigação, assumem os delineamentos da pesquisa documental e constituem o *corpus* documental, reconhecido em nossos grupos como *corpus* discursivo, de cadernos escolares. Com destaque para o potencial teórico-metodológico dos cadernos como fontes históricas de pesquisa, compartilhamos, neste texto, os procedimentos de localização, de tratamento e de seleção das fontes documentais, bem como os princípios adotados pelos pesquisadores para a análise dos enunciados.

2. O potencial dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa

Embora os cadernos tenham permanecido à sombra, esquecidos no fundo de gavetas, armários e/ou caixas, Mignot (2010, p.425) relata que o crescente interesse por esse objeto-memória advém de um contexto “[...] marcado por um ‘giro memorialístico’ que se caracteriza pela valorização da memória individual e coletiva, como uma reação ao ‘presentismo’”.

Tal assertiva nos permite dizer que a multiplicidade de vozes materializadas nesses documentos possibilita o resgate da memória, porque os enunciados fixados em suas páginas funcionam como um remédio eficaz contra o esquecimento permitindo, a qualquer tempo, revisitá-los e, assim, não se esquecer de pessoas, rememorar acontecimentos, rever atividades, dialogar com diferentes escritos e diversos interlocutores em outras situações sociais.

Ao compreender os cadernos escolares como documentos, ou seja, como fontes históricas de pesquisa, torna-se fundamental clarificar que concebemos os documentos como:

[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (Le Goff, 2003, p.547-548).

E, dentro desse raciocínio, os cadernos escolares não são documentos neutros, derivam do empenho de professoras e alunos para conferir a posteridade determinadas imagens sobre si, do modo como se veem ou gostariam de ser vistos (Le Goff, 2003). Seguindo os rastros do autor, Gvirtz e Larrondo (2008, p.43) também destacam que trabalhar “[...] o documento em si mesmo e interrogá-lo em sua imanência é o princípio metodológico que converte documento em monumento”.

Orientado por esse princípio, o pesquisador não deve ter um olhar ingênuo sobre as fontes históricas de pesquisa, sendo necessário considerar as condições específicas de produção e saber interrogar os enunciados das professoras, das crianças, das propostas pedagógicas, das formas de avaliação, dos pais e/ou responsáveis etc. que foram registrados nos cadernos escolares. Viñao (2008, p.24) também assegura que esses “[...] objetos falam a quem souber perguntar”, ou seja, os cadernos só respondem se nós, pesquisadores das ciências humanas, soubermos interrogá-los, perscrutando o subentendido, o não dito presentificado no dito.

Provocados pelas leituras de diversos textos escritos por pesquisadores da área da Educação e da História da Educação (Chartier, 2002, 2007, 2007a; Gvirtz, 1997, 1999; Hébrard, 2000, 2001; Mignot, 2004, 2008, 2008a, 2008b, 2010; Viñao, 2008, dentre outros) que temos nos voltado para os diferentes registros materializados nas páginas de cadernos escolares, concebendo-os como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras. Compreendemos a alfabetização como:

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (Gontijo, 2019).

Apoiados nos estudos e diálogos estabelecidos entre estes textos e dos escritos do Círculo de Bakhtin, construímos procedimentos de localização, de tratamento e de seleção das fontes documentais que pudessem orientar os pesquisadores que elegessem os cadernos escolares como *corpus* discursivo.

Também foi produzido um texto com princípios norteadores para a análise dos enunciados, no qual se evidencia a preocupação do grupo em conceber as análises como elos discursivos que se interligam em uma corrente ininterrupta da comunicação discursiva que tratam da problemática estudada.

2.1 Localização de fontes históricas de pesquisa

Um dos primeiros desafios para os pesquisadores que elegem os cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa dizem respeito à localização e o acesso aos cadernos escolares.

Em nossos grupos, as duas primeiras pesquisas que trabalharam com esses documentos foram as de Pinheiro (2012) e de Becalli (2013).

Naquele momento, algumas questões foram levantadas: Tais objetos são preservados? Por quem? Onde estão guardados? Há arquivos institucionais nas Superintendências Regionais, nas Secretarias Municipais de Educação e nas escolas (estaduais e municipais) para a guarda destas fontes históricas? São guardados em arquivos pessoais (residências de professoras e de alunos)?

A partir destas questões, elaboramos um protocolo de localização das fontes documentais com diferentes percursos que podem ser realizados para encontrar professoras alfabetizadoras e alunos que guardam seus cadernos escolares.

Este protocolo, apresentado no Quadro 1, também foi utilizado nas pesquisas de Rizzo (2015) e de Macedo (2018).

Importante destacar que, nas quatro pesquisas realizadas em nossos grupos, foram localizados cadernos e outros suportes de registros escolares que as professoras e as mães de alunos haviam preservado: propostas curriculares oficiais, diários de classe, planos de trabalho, projetos didáticos, roteiros de planejamento de atividades, relatórios avaliativos de desenvolvimento de atividades, relatórios de acompanhamento de alunos, folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas utilizadas para atividades didáticas, atividades de avaliação valorativa, diagnósticos das hipóteses de escrita discente etc.

Quadro 1. Protocolo de localização das fontes históricas de pesquisa

N.	Diferentes percursos de localização
1	Conversar e enviar e-mails aos amigos e colegas de trabalho que possam localizar professoras e/ou mães que tivessem guardados os cadernos escolares.
2	Telefonar para as Superintendências Regionais de Educação e as Secretarias Municipais de Educação, na tentativa de localizar professoras que tivessem guardados os cadernos escolares.
3	Utilizar os espaços dos Fóruns Permanentes de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Fopales), para conversar pessoalmente com os representantes das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, os professores alfabetizadores e demais pessoas que participaram para solicitar apoio na busca dos cadernos escolares.
4	Telefonar para as funcionárias representantes das Secretarias de Educação e agendar visitas aos municípios.
5	Visitar as Secretarias Municipais e a Superintendência, com a finalidade de receber indicações de escolas em que podem localizar as referidas professoras.
6	Visitar às escolas estaduais e municipais para conversar com as professoras alfabetizadoras e ter acesso aos cadernos escolares.
7	Visitar às residências das professoras para ter acesso aos cadernos escolares.

Importante ressaltar que nas visitas as quarenta Secretarias Municipais de Educação e a uma Superintendência Regional de Educação, Becalli (2013) constatou que não existem, no Estado do Espírito Santo, políticas públicas de preservação da documentação escolar, tendo em vista que nenhum dos 41 órgãos visitados possuía arquivos destinados a guardar documentos produzidos cotidianamente nos fazeres docentes e discentes. Nas escolas visitadas, os arquivos se referiam exclusivamente aos das secretarias, destinados a preservar documentos tidos como oficiais. Essa constatação apontou para a necessidade de refletirmos sobre a organização de arquivos institucionais destinados a guardar e tornar públicos documentos de naturezas díspares, acumulados ao longo da história das instituições escolares, visando preservar uma memória da educação espírito-santense e “[...] tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo” (Mignot & Cunha, 2006, p.41).

2.2 Tratamento dado às fontes históricas de pesquisa

Apesar de no início os pesquisadores terem dificuldades de localizar os cadernos e demais suportes de registros escolares, ao trabalhar com os diferentes percursos elencados no protocolo de localização das fontes documentais, encontraram um número expressivo de fontes documentais e se depararam com as seguintes indagações:

- Que tipo de fontes históricas de pesquisa foi possível reunir?
- Foram produzidas por quais sujeitos?
- Qual critério de exploração das fontes utilizaria?
- Como organizar essa diversidade de materiais?

Buscando orientar o tratamento dado às fontes foi elaborado o protocolo que se apresenta no Quadro 2:

Quadro 2. Protocolo de tratamento dado às das fontes históricas de pesquisa

N.	Tratamento dados às fontes históricas de pesquisa	Objetivo
1	Digitalização dos cadernos e suportes de registros escolares.	Constituir um banco de dados digitais, permitindo preservar as fontes e desencadear estudos e pesquisas posteriores.
2	Distribuição por localidade.	Mapear a procedência dos documentos que compõem o <i>corpus</i> discursivo.
3	Distribuição por ano letivo.	Identificar o período histórico coberto pelos documentos. Agrupar os documentos em ordem cronológica crescente.
4	Distribuição por série/ano.	Identificar as séries/anos coberto pelos documentos.
5	Leitura exploratória.	Familiarizar com as fontes e com os tipos de atividades.
6	Ficha individual.	Reunir os cadernos de uma mesma série/ano e de uma mesma professora ou aluno numerando sequencialmente.
		Reunir os cadernos de uma mesma série/ano, mas de professoras ou alunos diferentes, pelo primeiro nome dos sujeitos.

Para o preenchimento desta ficha individual, os seguintes dados referentes a identificação dos cadernos docentes e discentes deveriam ser preenchidos: foto da capa do caderno, número de identificação, década, ano letivo, série/ano, professora ou aluno, escola, município, estado, período de registro de aulas, quantidade total de páginas, quantidade de páginas utilizadas, quantidade de páginas em branco, quantidade de páginas arrancadas.

2.3 Seleção das fontes históricas de pesquisa

Outro desafio para os pesquisadores que elegem os cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa se relacionam à seleção das fontes para a análise, pois a depender da quantidade localizada – por exemplo, Becalli (2013) localizou 2.113 documentos, debruçar-se sobre todos os documentos explorando, lendo, revisando e analisando, atividade por atividade, exige uma amplitude que extrapola o bom senso e o período de tempo disponível para a realização da pesquisa. Nesse sentido, entendemos que os critérios de seleção devem ser guiados pelos objetivos da pesquisa.

Uma possibilidade discutida nos encontros dos grupos e construída para orientar a seleção das fontes foi um Quadro dividido por:

a) categorias de registros (registros escritos por profissionais das Secretarias de Educação, registros escritos por professoras, registros escritos por docentes e discentes, registros fotográficos, registros orais etc.);

b) tipos de fontes (propostas curriculares, livro de memórias, relatos autobiográficos, cadernos de registros docentes, roteiros de planejamentos, projetos, rotina semanal, sequências didáticas, diários de classe, lista de material escolar, pautas e/ou atas de reunião de pais, relatórios avaliativos dos projetos, relatórios de acompanhamento dos alunos, agenda escolar, atividades avaliativas, atividades em formato de livro, cadernos de registros discentes, folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas, diagnósticos das hipóteses conceituais de escritas, pastas com registros fotográficos de atividades, arquivo digital de músicas infantis etc.);

c) critérios de exploração (discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita, discursos acerca da época em as professoras que foram alfabetizadas, discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita, discursos acerca da frequência de alunos, dos conteúdos ministrados e das avaliações, discursos acerca dos materiais a serem utilizados pelos alunos, discursos acerca de questões que foram tratados com pais e/ou responsáveis dos alunos, discursos acerca do desenvolvimento de projetos didáticos, discursos acerca do desenvolvimento cognitivo discente, discursos acerca de compromissos diários, discursos acerca de avaliações, discursos acerca das hipóteses de escrita infantil etc.); e,

d) quantidades.

Outra possibilidade para orientar a seleção das fontes consiste no mapeamento e categorização todas as atividades materializadas no conjunto de suportes de registros da escrita escolar com o número de vezes em que aparecem ao longo do período letivo registrado. Em nossas pesquisas, a categorização das atividades foi sendo construída a partir do que os registros docentes e discentes diziam, por conseguinte, não elencamos uma relação de possíveis atividades a serem encontradas nos referidos documentos e fomos apenas constatar a existência (ou não) delas.

2.4 Princípios norteadores da análise dos dados

A análise dialógica dos enunciados materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem como aporte teórico-metodológico.

Nessa abordagem, entende-se que os sujeitos, ao se relacionarem por meio da linguagem nas diferentes atividades humanas, produzem enunciados, isto é, unidades da comunicação discursiva que se dirigem a interlocutores reais e só podem ser compreendidas no seu todo, uma vez que um mesmo enunciado pode produzir sentidos diferentes, dependendo da situação de enunciação particular e do contexto histórico, cultural, social, político, econômico etc. em que foi produzido.

Lembrando que, quando nos referimos aos enunciados, estamos nos referindo aos textos. Bakhtin (2003, p.312) propõe aos estudiosos das ciências humanas uma *forma outra* de fazer pesquisa ao explicitar que tais ciências estudam “[...] o homem em sua especificidade humana [...]”, ou seja, em seu processo de contínua expressão e criação, como um sujeito concreto, datado, expressivo, falante, produtor de textos. Diante dos enunciados produzidos pelos sujeitos, o pesquisador não deve se restringir a contemplá-los, tendo em vista que não se encontra diante de um fenômeno da natureza, um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser descrito monologicamente, visto que “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (2003, p.400, *italico no original*).

Nessa outra forma de fazer pesquisa, passa-se de uma orientação monológica na qual o pesquisador fala dos enunciados materializados nas fontes documentais, mas não com eles, para uma perspectiva dialógica em que a relação entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa supõe o encontro dialógico de duas consciências (no mínimo), de dois sujeitos. Essa atitude fundamentadora da pesquisa estabelece uma relação entre sujeitos com plenos direitos à interlocução, na qual o próprio pesquisador faz “[...] parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, dos diálogos entre estes), entra nele como um novo participante” (Bakhtin, 2003, p.329), portanto, a neutralidade das ciências exatas é impossível. O sujeito pesquisador torna-se um interlocutor atuante e responsivo dentro do processo de comunicação discursiva com os enunciados dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa, visto que o processo da compreensão se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro [...]” (2003, p.380).

Trabalhar com a investigação qualitativa, assumindo os delineamentos da pesquisa documental, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, consiste em compreender que o *corpus* discursivo é formado integralmente por palavras, porém não são palavras do pesquisador e sim de outros sujeitos que estão materializadas em cadernos e demais suportes de registros escolares, consequentemente, palavras alheias. Nesse contexto, a pergunta que se coloca é: como Bakhtin define a palavra alheia? Eis a resposta: “Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*”. Depois acrescenta que a “[...] palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (Bakhtin, 2003, p.379). Essa assertiva nos instiga a fazer outro questionamento: como analisar, em nossos trabalhos de pesquisas, palavras de docentes e de alunos que preservaram seus cadernos e outros suportes de registros escolares?

Nas ciências humanas, portanto, ao se trabalhar com palavras produzidas por sujeitos expressivos e falantes que produzem textos (orais e escritos), estamos trabalhando com enunciados produzidos num dado contexto e que estão sempre orientados para enunciados que lhes antecederam e àqueles que ainda serão produzidos, no fluxo da comunicação humana. Desse modo, os enunciados não podem ser entendidos como o primeiro nem o último, apenas como um dos elos de uma cadeia dialógica mais ampla de enunciados. Sendo a *real unidade* da comunicação discursiva, o enunciado pressupõe uma *alternância dos sujeitos falantes*, já que o “[...] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2003, p.275). Nesse sentido, cada enunciado é pensado como uma resposta aos enunciados precedentes que “[...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (idem, 2003, p.297). Mas, afinal, como compreendê-los?

Sobre essa questão, Bakhtin nos alerta que existe uma “[...] falsa tendência para a redução de tudo a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro [...]” (2003, p.377), isto é, ou o pesquisador reduzir a palavra do outro às suas próprias palavras, silenciando o texto do sujeito pesquisado, não restituindo as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem diversas produções de sentidos. Ou, o contrário, o texto do pesquisado silencia o texto do pesquisador, como se este se furtasse de qualquer afirmação que difere do que diz o pesquisado, daquilo que só seu lugar único permite ver e pensar. Conforme apontamos anteriormente, a constituição do enunciado é dialógica, por conseguinte, o fundamental na pesquisa é manter o caráter de diálogo, apontando as diferenças e as tensões entre os dois pontos de vista, a fim de que nesse “[...] encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente” (Bakhtin, 2003, p. 366, *italico no original*).

Como contraposição a essa falsa tendência, Bakhtin menciona as vantagens da exotopia que implica um duplo movimento: primeiro o de “[...] compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele”, ou seja, do pesquisador tentar enxergar com os olhos do pesquisado e, depois, de volta ao seu lugar, “[...] utilizar sua distância temporal e cultural” (Bakhtin, 2003, p.381) para retornar à sua exterioridade, a fim de fazer intervir seu próprio olhar num dado contexto e as posições que ali afirma, construindo suas réplicas que quanto maiores forem, mais real e profunda será a compreensão. Podemos dizer, então, que a posição do pesquisador é uma posição de fronteira.

Ainda, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a compreensão está diretamente relacionada à avaliação, uma vez que o pesquisador busca compreender com sua “[...] visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (Bakhtin, 2003, p.378). Contudo, essas posições não permanecem as mesmas, já que se vinculam à ação dos enunciados dos outros que sempre trazem algo não conhecido pelo sujeito que busca compreender. E em ambos não se pode “[...] excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2003, p.378). Considera-se, assim, que o pesquisador, no decorrer do processo de investigação, é um sujeito que está em processo de aprendizagem; e o sujeito participante da pesquisa que, não sendo um objeto mudo que precisa ser contemplado, também está em processo de reflexão, aprendizagem e transformações.

Considera-se, com base no que foi exposto, que a análise dos enunciados materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares, envolve, no primeiro momento, a leitura dialógica de todas as fontes documentais. Em segundo lugar, identificam-se os enunciados, cujo tema responde às questões de investigação, que podem ser organizados em um arquivo no formato Word. Ao se analisar as fontes documentais, procurando dialogar com os enunciados é que se percebem os pontos de encontro, as recorrências como também as diferenças. Em terceiro lugar, elege-se o critério de recorrência para evidenciar os modelos de atividades com maior frequência e, de igual modo, os outros com menor presença nos referidos documentos. Desse modo, a análise é construída por meio da identificação dos elos discursivos que se interligam em uma corrente ininterrupta da comunicação discursiva que tratam da problemática de estudo.

3. Instaurando o Dixix conclusivo

Estamos conscientes de que todo esse processo metodológico permitiu focalizar os cadernos e demais suportes de registros escolares como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita, que oferecem indícios de práticas alfabetizadoras. As investigações realizadas por pesquisadores vinculados ao Nepales (Ufes) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Escolar (Ifes) que constituíram o *corpus* discursivo de suas pesquisas com cadernos escolares, possibilitou o conhecimento de:

- abordagens teóricas e metodológicas que sustentaram práticas alfabetizadoras;
- apontamentos de mudanças e/ou continuidades que se consolidaram na organização do trabalho com a linguagem escrita em classes de alfabetização;
- como políticas públicas de formação de professores alfabetizadores são aceitas e/ou renunciadas pelas professoras em seus fazeres profissionais.

Os enunciados materializados nos cadernos e analisados como um material não estático, podem significar um modo de cultivar a memória de pessoas comuns: “[...] alunos/as e professores/as que atuam anonimamente na sala de aula” (Mignot & Cunha, 2006, p.40) e, também, de embrenhar-se no cotidiano de classes de alfabetização para compreender distintos modos de ensinar e aprender praticados ao longo da história da educação, conseqüentemente, adentrar em outros tempos escolares, compostos por outros professores e outros alunos, “[...] nem melhores nem piores, mas diferentes” (Mignot, 2010, p.441).

Nesse contexto, ainda é necessário salientar que o pesquisador que elege os cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa necessita ter clareza que nem todo o vivido em classes de alfabetização está registrado nos cadernos, por conseguinte, é necessário o cruzamento de fontes. Instauramos um *dixit* conclusivo neste texto com a esperança de que o processo metodológico apresentado possa contribuir para o debate de preservação dessas fontes documentais ainda esquecidas, trazendo à luz fontes históricas que guardam a memória da alfabetização de crianças. Assim, almejamos incentivar outros estudos e pesquisas com cadernos escolares alicerçados na análise dialógica do discurso.

4. Referências

- Bakhtin, M. M. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Becalli, F. Z. (2013). *Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no estado do Espírito Santo (2001 a 2008)* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, Brasil.
- Chartier, A-M. (2002). Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2(3), 9-26.
- Chartier, A-M. (2007). Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In Chartier, A-M (Org.), *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade* (pp. 51-69). Belo Horizonte: Autêntica.
- Chartier, A-M. (2007a). Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. *Revista de Educação Pública*, 16(32), 13-34.
- Gontijo, C. M. M. (2019). Conceito de alfabetização e formação de docentes. In M. S. Góes, J. S. C. Antunes and D. M. V. Costa (Org.), *Experiências de formação de professores alfabetizadores* (pp. 15-46). São Paulo: Pedro & João Editores.
- Gvirtz, S. (1997). *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar através de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2008). Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In A. C. V. Mignot (Org.), *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* (pp. 35-48). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Hébrard, J. (2000). Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In A. C. V. Mignot, M. H. C. Bastos and M. T. S. Cunha (Orgs.), *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica* (pp. 29-61). Florianópolis: Mulheres.
- Hébrard, J. (2001). Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 115-141.
- Le Goff, J. (2003). *História e memória*. Campinas: Unicamp.
- Lima, S. P., & Becalli, F. Z. (2018). *Literatura infantil na alfabetização: apontamentos didático-metodológicos*. Vitória: Edifes.
- Macedo, R.T. (2018). *Atividades de leitura de textos na alfabetização: problematizações a partir de cadernos escolares* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, Brasil.
- Mignot, A. C. V. (2004). Cadernos escolares: um exercício de análise. *Anais do II Seminário de Educação: Memória (s), História (s) e Educação: fios e desafios na formação de professores* (pp. 83-90). São Gonçalo: UERJ.
- Mignot, A. C. V. (2008). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Mignot, A. C. V. (2008a). Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In A. C. V. Mignot and E. C. Souza (Org.s), *Histórias de vida e formação de professores* (pp. 99-116). Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.

- Mignot, A. C. V. (2008b). *Do primeiro rabisco até o be-a-bá*. Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”. III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal. set./2008.
- Mignot, A. C. V. (2010). Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. In D. G. Vidal and C. M. Schwartz (Org.s), *História das culturas escolares no Brasil* (pp. 425-446). Vitória: Edufes.
- Mignot, A. C. V., & Cunha, M. T. S. (2006). Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão* 11(25), 40-61. Natal, Brasil.
- Pinheiro, G. O. (2012). *Práticas de alfabetização no município de Viana, no período de 2000 a 2009* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, Brasil.
- Ribeiro, C. O. F., & Becalli F. Z. (2019). *Enunciados sobre a alfabetização referendados na BNCC: palavras e contrapalavras*. Vitória: Edifes.
- Rizzo, J. S. M. *O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, Brasil.
- Viñao, A. F. (2008). Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In A. C. V. Mignot (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* (pp. 15-33). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Notas biográficas

Cleonara Maria Schwartz. Graduada em Letras-Português (1989) e Mestrado em Educação (1997) pela Ufes (1997), Doutorado em Educação (2004) e Pós-Doutorado (2012) pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professora associada da UFES e Coordenadora do NEPALES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, ensino superior, política educacional, alfabetização, ensino da leitura, literatura, história da educação, história do Espírito Santo.

Fabiana da Silva Kauark. Graduada em Pedagogia (2001) pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Mestrado em Ciência de Educação (2008) pela Universidade Autônoma de Assuncion, Mestrado Ensino de Ciências e Matemática (2015) pelo Ifes, Doutorado em Educação (2011) pela Universidade Federal de Uberlândia e Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro (2018). Professora do IFES Campus Vila Velha e Coordenadora do FOPEC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores em espaços escolares e não-escolares, ensino e aprendizagem, metodologia científica, pensamento crítico.

Fernanda Zanetti Becalli. Graduada em Pedagogia (2001), Mestrado em Educação (2007), Doutorado em Educação (2013) com período sanduíche em Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pós-Doutorado (2019), ambos pela UFES. Professora do IFES Campus Vila Velha e Coordenadora do GEPALES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar e interessa-se, principalmente, por estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas com a alfabetização de crianças, a história da leitura e da escrita, a formação inicial e continuada de professores no contexto da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conhecimento na clínica em saúde: da produção à utilização

Cristina Lavareda Baixinho¹, Óscar Ferreira², Fátima Mendes Marques¹, Maria Helena Presado³, Mário Cardoso³, Armando David Sousa⁴ y Tiago Nascimento²

¹ Departamento de Enfermagem de Reabilitação, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal | crbaixinho@esel.pt | <https://orcid.org/0000-0001-7417-1732> | fmarques@esel.pt | <https://orcid.org/0000-0001-6581-6711>

² Departamento de Fundamentos de Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal | offerreira@esel.pt | <https://orcid.org/0000-0002-1703-347X> | tnascimento@esel.pt | <https://orcid.org/0000-0003-3646-9057>

³ Departamento de Saúde Materna e Obstétrica, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal | mhpresado@esel.pt | <https://orcid.org/0000-0002-6852-7875> | mmcardoso@esel.pt | <https://orcid.org/0000-0003-4961-9026>

⁴ Centro Hospitalar do Funchal, Madeira, Portugal | armandodav@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6393-5896>

Resumo: A produção de investigação e a utilização dos seus resultados não têm evoluído da mesma forma. O crescimento exponencial de estudos na área da saúde tem possibilitado o aumento da evidência para sustentar uma prática clínica de qualidade e segura. A revisão da literatura e a experiência do grupo de investigadores demonstram que a transferência do conhecimento para a clínica é mais lenta, com implicações na prática e impacto negativo nos sistemas de saúde e nos custos associados. O grupo tem trabalhado aspetos relacionados com a transferência do conhecimento para a prática clínica e advoga que, desde o desenho do projeto de investigação à obtenção dos achados, importa prever a utilização do novo conhecimento. Evidenciar os melhores resultados e indicadores de saúde, através de cuidados centrados na pessoa, pode influenciar as políticas e os decisores políticos, contribuindo para um sistema mais equitativo e sustentável, com participação e envolvimento dos profissionais.

Palavras Chave: Saúde; Enfermagem; Prática Clínica; Investigação Qualitativa; Transferência de Conhecimento.

1. Introdução

As ciências da área da saúde têm assistido nas últimas três décadas ao aumento exponencial da produção de conhecimento. Apesar do incremento da produtividade os investigadores observam que a introdução dos resultados da pesquisa na clínica continua a ser lenta, apontando como justificação para esta dificuldade a socialização profissional, os modelos da Prática Baseada na Evidência (PBE) e a predominância da valorização dos resultados da investigação inserida num paradigma quantitativo (Baixinho, Ferreira, Marques, Presado, Cardoso, & Sousa, 2018), o que pode conduzir ao desuso do conhecimento na clínica em saúde. De salientar que a PBE é uma preocupação dos contextos da prática, mas a tónica tem sido no uso de modelos lineares e unidirecionais, para levar passivamente a informação dos investigadores aos utilizadores (profissionais da prática clínica) (Baumbush et al., 2008), o que não garante a efetiva apropriação e utilização dos resultados da pesquisa.

Pearson, Jordan e Munn (2012) advogam que a opção pelos ditos modelos tradicionais de PBE traduzem-se em dificuldades que, os autores, classificam em: a) dificuldades em identificar as necessidades da saúde globais para a descoberta de novos conhecimentos, por meio da pesquisa; b) ausência de pontes entre esse novo conhecimento e a produção de pesquisa clínica e social para garantir a sua aplicabilidade e c) dificuldades na incorporação do conhecimento produzido em boas práticas e em políticas do sistema de saúde.

Pereira (2013) reforça esta visão ao referir que o acesso aos resultados da investigação e a introdução dos resultados dos estudos na prática clínica demoram algum tempo e, em alguns casos, os resultados da pesquisa não são integrados efetivamente nos locais de prestação de cuidados a que se destinam, onde poderiam gerar uma melhoria no cuidado de saúde.

Alguns autores referem que os obstáculos a uma PBE podem ter origem na própria formação pré-graduada nos cursos da área da saúde. No caso específico da enfermagem, a introdução de educação em PBE nos currículos em enfermagem é fortemente recomendada (Mena-Tudela, González-Chordá, Cervera-Gasch, Maciá-Soler, & Orts-Cortés, 2018; Baixinho et al., 2019), tanto pela inclusão destes conteúdos na unidade curricular de investigação, como também, pela introdução dos estudos e discussão da sua evidência nas diferentes disciplinas específicas de enfermagem.

Alguns investigadores vão mais longe e defendem que a melhoria dos conhecimentos, atitudes e competências dos estudantes ao nível da evidência científica é maior quando a aprendizagem é integrada no estágio clínico (Mena-Tudela et al., 2018), mas a este nível também há adversidades, associadas à falta de tempo, ao deficiente suporte organizacional e até lacunas nas capacidades para pesquisar, criticar e sintetizar a literatura como barreiras à incorporação da PBE, provavelmente por os profissionais de saúde não terem sido educados no paradigma da PBE (Mena-Tudela et al., 2018).

Aprender a investigar é um processo complexo que exige conhecimentos sobre métodos e técnicas e implica o desenvolvimento de competências de síntese, intercâmbio e aplicação do conhecimento. Como referem Albarqouni et al. (2018) o desenvolvimento de competências científicas implica a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto mínimo essencial de atributos, conhecimentos, habilidades e atitudes, que permitem ao profissional realizar atividades baseadas na evidência. Estas dificuldades/obstáculos levam alguns investigadores a defender que os modelos tradicionais de transferência e/ou acesso ao conhecimento não são eficazes, pugnando pela existência de modelos mais interativos e produtivos (Baumbush et al., 2008), que possam atuar não só ao nível individual, mas também organizacional das políticas de saúde, garantindo que, desde o início, a pesquisa é projetada para estar atenta às necessidades da prática (CIHR, 2014). Convém referir que a cultura organizacional, o tempo necessário à prestação direta de cuidados e a gestão diária de outras tarefas, dificultam a busca e discussão da evidência, tornando-se obstáculos à PBE.

Acrescem as adversidades em transferir o conhecimento (TC) obtido por estudos de natureza qualitativa (Baixinho et al., 2018; Baixinho et al., 2019), essenciais para a compreensão das práticas, comportamentos, experiências e decisões do indivíduo e sua família sobre o seu projeto de saúde, inserido no seu projeto de vida (Baixinho et al., 2018).

Face ao exposto, são objetivos deste capítulo: a) Descrever e analisar a experiência do grupo de investigadores no âmbito do projeto Transição Segura e b) Debater a 'evidência qualitativa' e a elaboração de produtos/instrumentos que auxiliam na incorporação dos resultados de estudos de natureza qualitativa e mista na clínica.

2. A pesquisa / método / o projecto

O projeto que divulgamos neste Handbook, denominado transição Segura, é um projeto colaborativo e participativo entre academia e instituições de saúde (um hospital e um agrupamento de centros de saúde), que tem como finalidade a utilização da evidência na clínica, com envolvimento de todos os parceiros, suportados por uma metodologia de trabalho que permite gerar mudanças duradouras e conhecimento "útil", motivar profissionais, melhorar o marketing das instituições, diminuir custos e acima de tudo permitir o melhor cuidado, no momento adequado, com o conhecimento atual, e com traduções diretas na melhoria da saúde da população, na acessibilidade aos serviços e diminuição dos custos (Baixinho et al., 2017).

O efetivo uso do conhecimento implica seguir um conjunto de passos que garanta desde o desenho de estudo à transferência dos resultados para a clínica (Baixinho et al., 2019).

A definição atempada do como e do quê para agilizar a TC, obtidos através de achados predominantemente qualitativos é um desafio na saúde onde predominam as *guidelines*, os ensaios randomizados e as revisões sistemáticas com meta-análise (Baixinho et al., 2018). Matheus (2009) observa que o aumento das pesquisas qualitativas, tem trazido conhecimento novo, que está disperso, motivo pelo qual têm pouco impacto na prática, sendo subutilizado na formulação de políticas públicas de saúde.

Por isso, o autor recomenda a elaboração de meta-sínteses para transformar vários estudos qualitativos num novo estudo (Matheus, 2009). E, apesar de concordarmos com esta orientação, parece-nos que o desafio é mais complexo porque o resultado deste estudo secundário de base qualitativa, tal como acontece com os de meta-análise, tem de chegar aos contextos com recurso a modelos interativos de PBE e com a utilização de estratégias e produtos que facilitem a incorporação da evidência nos cuidados de saúde. Nos subpontos seguintes apresentamos as fases da evolução do projeto, discutimos a sistematização e a evidência dos estudos qualitativos para possibilitar a sua introdução nos contextos de prática clínica.

2.1 Fases do processo

O projeto transição segura tem apostado no desenvolvimento de novos modelos de interação academia-práxis, para possibilitar a intervenção clínica sustentada na evidência e aumentar a adesão dos profissionais a comportamentos, atitudes de literacia científica, com capacidade de análise e crítica face à investigação e a sua utilização segura.

Desde 2014 que um grupo de profissionais das instituições parceiras e estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), têm sido envolvidos em atividades de investigação, de acordo com as necessidades dos projetos que decorrem nos diferentes serviços de internamento hospitalar.

Convém salvaguardar que os projetos são díspares em termos da sua natureza, da metodologia utilizada e da fase em que se encontram, por isso as atividades que se desenrolam num projeto podem não corresponder à de outro porque os objetivos e são diferentes, bem como o próprio cronograma.

As atividades em que profissionais e estudantes estão envolvidos (Figura 1) podem estar associadas à definição de problemas que necessitam de resolução através de investigação (primária ou introdução da evidência); definição de prioridades; desenho de estudos; síntese do conhecimento; uso (ou aplicação prática dos resultados da investigação) e avaliação da aceitação, pelos utilizadores, seguindo as indicações do Instituto Canadiano de Investigação em Saúde (CIHR, 2014).



Fig. 1 – Atividades colaborativas de investigação

Em todos os projetos, independentemente do seu estágio, há a preocupação de integrar no planeamento transferência do conhecimento, para o ambiente específico onde decorre a prática; com a definição de um conjunto de estratégias que promovam a adesão à evidência e resultados relacionados com a saúde e outros e simultaneamente garantir a avaliação e monitorização regular do modelo utilizado para determinar a sua aceitação e avaliar indicadores.

A questão da monitorização do envolvimento dos diferentes autores justifica-se em qualquer fase e/ou atividade para se conseguir estruturar o processo e para apoiar os profissionais e estudantes, provavelmente menos hábeis na arte de investigar, a compreensão da utilidade das mesmas e o impacto que podem ter na melhoria da prestação de cuidados.

Concordamos que para (re)pensar a transferência do conhecimento para a clínica o investigador tem de questionar os modos de investigar e a forma como os profissionais da clínica compreendem a investigação, não só os resultados, como todo o processo, dado que a compreensão alargada de como foi garantida a validade, adequação e objetividade dos achados, permite uma apreciação da qualidade dos mesmos (Baixinho et al., 2018).

Enquanto equipa estamos numa fase de discutir a introdução da evidência qualitativa nos contextos clínicos, pela utilização de revisões da literatura com metodologia científica e produção de produtos para facilitar a transferência do conhecimento.

2.2 Instrumentos

Um dos instrumentos utilizados tradicionalmente na PBE tem sido as revisões da literatura com metodologia científica. As revisões de literatura têm caminhado ao longo dos anos com um aumento da complexidade de metodologia, possibilitando uma maior adequação às necessidades académicas e permitindo um maior contributo para uma efetiva e credível PBE e consequente TC.

A sistematização destas revisões, como mecanismo para agregar e organizar um maior número de dados e informação, tem permitido divulgar os resultados das pesquisas primárias, cujo aumento exponencial em algumas áreas dificulta a sua divulgação junto dos profissionais de saúde.

Uma PBE desenvolve-se a partir do pressuposto da aquisição do conhecimento mais atual, com o objetivo de aumentar os níveis de eficácia e eficiência na prática, pelo uso consciente, explícito e judicioso da investigação para dar resposta a um fenómeno identificado na prática.

Uma revisão sistemática, resume os resultados de estudos de saúde disponíveis cuidadosamente projetados e fornece um alto nível de evidência sobre a eficácia das intervenções de saúde (Cochrane, 2018). Desta forma, é possível analisar e reunir consensos, realizando juízos e informando acerca dos cuidados a prestar em um futuro. As revisões sistemáticas envolvem vários passos dos quais se destacam o identificar da questão de investigação (recorrendo, por exemplo, à ferramenta PICO), a definição de critérios de inclusão e exclusão, a pesquisa dos estudos, a seleção dos estudos que se enquadram nos critérios anteriormente previstos, a extração dos dados obtidos, a análise de vieses nos estudos selecionados, a apresentação dos resultados e finalmente, a disseminação desses resultados (Choi, Cheng, & Greenberg, 2019).

A reflexão do grupo de investigação visa a sistematização da evidência qualitativa para a introdução dos achados na clínica, bem como, o tipo de articulação entre os investigadores e as 'equipas do terreno'. A este nível as revisões da literatura com método científico, nomeadamente as meta-sínteses, os meta-sumários, as revisões de estudos mistos (que permitem combinar estudos quantitativos com qualitativos ou então resultados com estudo de processo), as revisões integrativas da literatura (RIL) e a revisão scoping são instrumentos importantes para numa primeira fase organizar os resultados dos estudos primários e numa segunda fase produzir produtos para a TC.

Não sendo nosso intuito explorar os diferentes tipos de revisão da literatura ressaltamos que, em relação às meta-sínteses e às RIL, tal como as revisões sistemáticas permitem uma análise de um fenómeno em específico. Também estas, permitem uma análise adequada da situação, porque oferecem um equilíbrio apropriado entre uma estrutura objetiva, uma abordagem rigorosamente científica da análise dos dados e a contribuição necessária da subjetividade do pesquisador na construção do trabalho final (Lachal, Revah-Levy, Orri, & Moro, 2017; Mendes, Silveira, & Galvão, 2008). Como em qualquer outro estudo primário, a revisão sistemática permite uma avaliação rigorosa, imparcial e abrangente da literatura. Uma revisão mal conduzida pode induzir em erro, a estratégia de pesquisa é um dos determinantes da qualidade da revisão sistemática, não se podendo produzir uma boa revisão baseada numa fraca estratégia de pesquisa. A revisão sistemática, comparada com a investigação primária, requer relativamente poucos recursos, permitindo que os profissionais normalmente não envolvidos em investigação produzam artigos clinicamente relevantes e de alta qualidade (Donato, 2019).

Este tipo de revisões requer análises cuidadosas dos paradigmas de pesquisa utilizados, de acordo com as suposições sobre a forma como o conhecimento é gerado e o que constitui efetivamente conhecimento válido (Mendes, Silveira, & Galvão, 2008; Urquhart, 2010) e passível de ser usado em contextos com características singulares. As meta-sínteses desenrolam-se de acordo com a formulação da questão, a definição de fontes e respetivo protocolo de pesquisa, a seleção dos estudos, a respetiva avaliação e tradução, finalizando com a síntese dos achados (Atkins, Lewin, Smith, Engel, Fretheim, & Volmink, 2008).

Ainda no que respeita às meta-sínteses enquanto metodologia qualitativa, é possível desenvolver previamente um meta-sumário, como caminho para a meta-síntese. Falamos assim de uma agregação de resultados quantitativos que são resumos temáticos ou linhas orientadoras de pesquisa (Martsof, Draucker, Cook, Ross, Stidham, & Mweemba, 2010). Esta metodologia inclui a extração, o agrupamento e a formatação dos achados e o cálculo dos tamanhos dos efeitos de frequência e intensidade, e que pode ser usada para produzir sínteses de pesquisa mistas e realizar análises *a posteriori* da relação entre relatórios e achados. Os resultados com maior frequência são utilizados com objetivo de encontrar evidências que demonstrem a repetição da validade na pesquisa quantitativa através da descoberta de um padrão ou tema (Sandelowski, Barroso, & Voils, 2007; Hestevik, Molin, Debesay, Bergland, & Bye, 2019).

Este tipo de recursos obriga por parte dos investigadores e/ou profissionais, a uma formação adequada e exigente, de forma a entender os protocolos subjacentes às várias tomadas de decisão.

2.3 Participantes

Como referido anteriormente participam neste projeto professores, estudantes e investigadores da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e profissionais de saúde das instituições parceiras, que firmaram um protocolo de cooperação para o desenvolvimento do projeto. A Comissão de Ética do Hospital autorizou a realização dos estudos em curso (parecer de aprovação 09/2019).

Os profissionais de saúde do hospital foram escolhidos pelos gestores do serviço em função da sua formação académica, capacidade de liderança e funções exercida nos diferentes serviços de internamento hospitalar (medicinas, ortopedia, unidade de cuidados intensivos, serviço de urgência, pediatria, ginecologia e obstetrícia, psiquiatria).

Os critérios de seleção dos profissionais dos agrupamentos de Centros de Saúde foram: coordenarem as unidades de cuidados na comunidade e/ou prestarem cuidados às pessoas após a sua saída de um internamento hospitalar.

Em relação aos estudantes de enfermagem, têm sido envolvidos os estudantes do 4º ano, 2º semestre que fazem o seu estágio de integração à vida profissional nos serviços das instituições parceiras.

A opção por estudantes finalistas deve-se à complexidade das atividades, exigindo conhecimento sobre paradigmas, métodos e técnicas de investigação, competências na pesquisa em bases de dados, bem como de maturidade necessária para este tipo de articulação com os professores e as 'equipas do terreno'.

De salientar que o desenvolvimento de competências acrescidas e a mudança do papel dos profissionais da prática como coprodutores do conhecimento, tem incrementado um compromisso contínuo e duradouro com os projetos de investigação nas suas áreas clínicas (Baixinho et al., 2017; Baixinho et al., 2018).

2.4 Análise de dados

Como explicitado anteriormente temos a preocupação da sistematização da evidência e a construção de produtos para facilitar a transferência do conhecimento.

A etapa seguinte à identificação da evidência, ou nos serviços onde decorrem projetos de investigação-ação-formação, após a análise dos achados a preocupação, é a TC para a clínica com trabalho conjunto com os profissionais envolvidos no projeto e a criação de produtos que promovam a tomada de decisão clínica baseada nos resultados de investigação. A disparidade entre os resultados de investigação e a prática clínica é frequentemente referida como uma lacuna. O desconhecimento de instrumentos de pesquisa e a interpretação dos resultados da investigação disseminada são consideradas das principais barreiras à transferência do conhecimento (Lage et al., 2016).

Este processo de TC necessita de conhecimento sobre a construção da evidência, combinado com a perícia individual na interpretação e análise dos resultados, bem como na tomada de decisão do método/técnicas a adotar na transposição para a praxis. À medida que estas pontes são solidificadas, o processo torna-se mais ágil, mais eficaz e mais eficiente. Assim, da definição de um problema clínico à realização da sistematização do conhecimento (revisões sistemáticas), à avaliação crítica dos mesmos, à tomada de decisão relativamente aos achados e à implementação de medidas (protocolos de procedimentos, processos de auditoria, Guidelines, algoritmos de decisão, fluxogramas, entre outros) (Galvão, Sawada, & Trevizan, 2004), todas as etapas são importantes para garantir o uso do conhecimento na clínica.

Para além dos produtos criados, as reuniões e a formação das diferentes equipas possibilitam a transposição dos resultados, sobretudo pela aposta na reflexão prévia sobre o método adotado e sobre a melhor estratégia de implementação que promova a mudança de comportamento (Cunha, Rego, Cunha, Cabral-Cardoso, & Neves, 2016).

Para conduzir um processo de mudança eficaz, a aposta tem sido na mudança de atitude e na educação/formação dos intervenientes, analisando a situação em três planos: o tipo de foco/problema; as causas do problema e o tempo disponível para executar a mudança (Cunha et al., 2016).

De salientar que os protocolos, os fluxogramas e os algoritmos de decisão clínica potenciam a eficácia de todo o processo, por agilizar a mudança. Corroboramos a opinião de Cunha et al. (2016) ao advogar que quando o tempo disponível para a implementação é curto, a criação de normas de orientação clínica, procedimentos de atuação e Guidelines orientadores, são estratégias eficazes, envolvendo o menor número de intervenientes na planificação da mudança, com indicações claras e precisas, e com necessidade à gestão dos fatores de resistência à mudança.

As normas de orientação clínica são plataformas de normalização dos cuidados de saúde, alinhando as práticas dos profissionais de acordo com as recomendações das sociedades profissionais, e não pela experiência empírica do quotidiano, assegurando a qualidade, segurança, confiabilidade e eficiência dos serviços (Santos, Azevedo, & Vaz-Carneiro, 2015).

A monitorização é crucial no processo de implementação, identificando acontecimentos imprevistos que possam funcionar como oportunidades ou ameaças ao processo (resistências à mudança). As auditorias como processo de monitorização e avaliação contínua, favorecem a implementação da mudança, através da supervisão e correção.

Em suma, a resolução eficaz do problema irá depender essencialmente do rigor científico adotado na análise dos dados, bem como da estratégia adotada na sua implementação na prática.

3. Diretrizes para outros estudos

O trabalho colaborativo desenvolvido aponta soluções para a introdução da evidência na clínica, com os profissionais a reconhecer a PBE como uma competência para a tomada decisão baseada na melhor evidência disponível para o cuidado com o cliente (Baixinho & Ferreira, 2019). Estudos futuros devem explorar a tomada de decisão clínica, suportada pela evidência e como o conhecimento empírico e o conhecimento intuitivo podem influenciar a PBE.

Por outro lado, os resultados sobre o envolvimento dos estudantes da formação pré-graduada, são animadores e justificam não só a continuidade do seu envolvimento, como também a necessidade de aprofundar os benefícios no aumento da literacia científica e na utilização da investigação no início da sua atividade profissional, comparando com os recém-licenciados que não tiveram oportunidades similares.

Concordamos com Melnik, Souza e Carvalho (2014) ao sustentar que, para o avanço de uma PBE seja importante, identificar e esclarecer equívocos associados à leitura e compreensão das publicações científicas bem como, promover a comunicação entre os pesquisadores e clínicos. Esta é uma área nobre para investigações futuras poderem explorar processos e produtos para a difusão do conhecimento. É imperioso identificar a fonte da evidência científica (estudos primários ou secundários), demonstrar a avaliação da qualidade, quer a nível da sua robustez (validade e fiabilidade) quer da sua relevância e aplicabilidade para o contexto local (Sousa, Marques-Vieira, Severino, & Antunes, 2017) e transformá-la num produto aplicável na clínica.

Importa ainda incentivar o consumo da melhor evidência, bem como desenvolver pesquisas com o envolvimento de todos os atores do processo, que permitam a produção de conhecimento no seu contexto natural, com contributo para a qualidade de vida/ganhos em saúde e satisfação dos profissionais.

4. Aplicabilidade em outros contextos

Este painel de discussão apresenta a experiência dos investigadores no projeto Transição Segura, no entanto a questão central – a transferência do conhecimento para a clínica – é transversal a todos os contextos de prestação de cuidados de saúde. Os investigadores e profissionais de outras áreas são bem-vindos ao painel porque esta problemática não é exclusiva das ciências da saúde e a visão transdisciplinar pode enriquecer o painel e a discussão. Os passos para a TC incluem o compromisso organizacional, a identificação de prioridades para a qualidade e segurança dos cuidados de saúde, a criação e/ou desenvolvimento de redes para o desenvolvimento do conhecimento e sua introdução na clínica, criação de linhas de investigação amplas e em sinergia com os objetivos operacionais do serviço, definição de objetivos a curto e médio prazo e respetiva identificação dos indicadores de avaliação de processo e resultado, orçamentar os ganhos com a TC e a validação dos resultados (intermédios e finais) da investigação com os clínicos. A metodologia apresentada tem potencialidade para ser utilizada por outros investigadores, em contextos diferentes.

A PBE e a transferência do conhecimento são temas atuais nos debates em saúde.

A experiência dos participantes no projeto transição segura e os resultados do mesmo em confronto com as experiências internacionais, bem como a discussão trazida pelos participantes fornecerão algumas ferramentas para o planeamento da TC.

5. Conclusões

O desenvolvimento da investigação e a evolução das ciências da saúde e tecnologias subjacentes, fez emergir um aumento exponencial de estudos, todavia com uma baixa representatividade na melhoria das práticas clínicas e na gestão das políticas de saúde. A demora para tal efetivação parece assentar na adequação do desenho de estudo à praxis, nos obstáculos à sua disseminação, bem como o perfil investigativo de algumas instituições ou na própria formação pré-graduada nos cursos da área da saúde.

A metodologia qualitativa permite uma expressão social, traduzindo como os processos são experienciados e pondo a descoberto as interpretações que lhe são imputadas. O conhecimento compreensivo emergente, permite o desenvolvimento da teoria, descrição, explicação enfatizando a interpretação como característica central da investigação. A complexidade dos fenómenos encontra assim uma forma de se transformar em evidência científica através de métodos e técnicas, intercâmbio e aplicação do conhecimento.

O projeto Transição Segura, sustentado na resolução de problemas e na transferência do conhecimento para a clínica, tem possibilitado o desenvolvimento das competências dos profissionais, destacando-se a produção e a divulgação do conhecimento, e consequente melhoria dos cuidados de saúde. Esta aquisição de competências científicas tem refletido um conjunto mínimo essencial de atributos, conhecimentos, habilidades e atitudes, permitindo ao profissional realizar atividades baseadas na evidência. Torna-se imperativo modelos interativos e produtivos que promovam o aprender a investigar e que possam atuar não só ao nível individual, mas também organizacional das políticas de saúde, garantindo que, desde o início, a pesquisa é projetada para estar atenta às necessidades da prática.

6. Referências

- Albarqouni, L., Hoffmann, T., Straus, S., et al. (2018). Core Competencies in Evidence-Based Practice for Health Professionals: Consensus Statement Based on a Systematic Review and Delphi Survey. *JAMA Netw Open*, 1(2), e180281. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2018.0281
- Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A., & Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: Lessons learnt. *BMC Medical Research Methodology*, 8. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-21>
- Baixinho, C. L., Ferreira, Ó., Marques, F. M., Presado, M. H., & Cardoso, M. (2017). Transição segura: um projeto da translação do conhecimento para a prática clínica. In A. P. Costa, M.C. Sanches-Gómez, & M. V. M. Cilleros (Eds.). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (pp.57-80). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Baixinho, C. L., Ferreira, Ó., Marques, F. M., Presado, M. H., Cardoso, M., & Sousa, A. D. (2018). Investigação qualitativa e transferência do conhecimento para a clínica. In C. Brandão, J. L. Carvalho, J. Ribeiro, & A. P. Costa (Eds.). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (vol. 2) (pp.179-208). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Baixinho, C. L., Ferreira, Ó., Marques, F. M., Presado, M. H., Cardoso, M., & Sousa, A. D. (2019). Transferir conhecimento para a clínica – passo-a-passo: resultados do projeto transição segura. In C. Brandão, J. L. Carvalho, R. Arellano, C.L.Baixinho, & J. Ribeiro (Eds.). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (vol. 3) (pp.87-104). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.

- Baixinho, C.L., & Ferreira, Ó. (2019). Aprender em projetos de translação de conhecimento durante o ensino clínico. In A. P. Costa, A. A. Sá, P. Castro, D. N. Souza (Eds.). *Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, pp.159-68.
- Baumbusch, J. L., Kirkham, S. R., Khan, K. B., McDonald, H., Semeniuk, P., Tan, E., & Anderson, J. M. (2008). Pursuing common agendas: a collaborative model for knowledge translation between research and practice in clinical settings. *Res Nurs Health*, 31(2), 130-40. doi: 10.1002/nur.20242
- Broeiro, P. (2015). Prática baseada em evidência e seus limites. *Rev Port Med Geral Fam.*, 31, 238-40.
- Canadian Institutes of Health Research. (2014). *More about knowledge translation at CIHR: knowledge translation definition*. Available from: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/39033.html>
- Choi, A. R., Choi, A. R., Cheng, D. L., & Greenberg, P. B. (2019). Twelve tips for medical students to conduct a systematic review. *Medic Teach*, 41(4), 471–5. Epub 2018 Jan 23. doi: 10.1080/0142159X.2018.1426847
- Cochrane. (2018). What is a systematic review? Cochrane Consumer Network. Available from: <https://consumers.cochrane.org/what-systematic-review>
- Cunha, A., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C., & Neves, P. (2016). Manual de Comportamento Organizacional e Gestão (8ª edição). Lisboa: Editora RH.
- Donato, H., & Donato, M. (2019). Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. *Acta Med Port* 2019, 32(3), 227-235. <https://doi.org/10.20344/amp.11923>
- Galvão, C., Sawada, N., & Trevizan, M. (2004). Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Rev Lat. Am. Enferm.*, (12)3, 549-56. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000300014>
- Hestevik, C. H., Molin, M., Debesay, J., Bergland, A., & Bye, A. (2019). Older persons' experiences of adapting to daily life at home after hospital discharge: A qualitative metasummary. *BMC Health Services Research*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4035-z>
- Lachal, J., Revah-Levy, A., Orri, M., & Moro, M. R. (2017). Metasynthesis: An Original Method to Synthesize Qualitative Literature in Psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*, 8(269). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00269>
- Lage, I., Vilaça, S., Araújo, O., Almendra, M., Novais, R., & Braga, F. (2016). Prática Baseada na Evidência em Enfermagem: estado da arte. In P. Membiele, N. Cascado & M. I. Cabreiros (org.s). *Nuevos escenarios en la docência universitária/Novos escenarios na docência universitária*. Roma: Edita Educación Editora.
- Lopes, A. L. M., & Fracoli, L. A. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto Contexto Enferm*, 17(4), 771–8. <https://doi.org/10.1590/s0104-07072008000400020>
- Martolf, D. S., Draucker, C. B., Cook, C. B., Ross, R., Stidham, A. W., & Mweemba, P. (2010). A meta-summary of qualitative findings about professional services for survivors of sexual violence. *Qual Rep*, 15(3), 489–506. doi: PMID: [21837284](https://doi.org/10.1186/1545-7215-15-3-489)
- Matheus, M.C.L. (2009). Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(spe1), 543-5. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000800019>
- Mena-Tudela, D., González-Chordá, V. M., Cervera-Gasch, A., Maciá-Soler, M. L., & Orts-Cortés, M.I. (2018). Effectiveness of an Evidence-Based Practice educational intervention with second-year nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26, e3026. Epub August 09, 2018. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2502.3026>
- Melnik, T., Souza, W.F., & Carvalho, M.R. (2014). A importância da prática da psicologia baseada em evidências: aspectos conceituais, níveis de evidência, mitos e resistências. *Revista Costarricense de Psicología*, 33(2), 79-92.
- Mendes, K.D.S., Silveira, R.C.C.P., & Galvão, C.M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

- Pearson, A., Jordan, Z., & Munn, Z. (2012). Translational science and evidence-based healthcare: a clarification and reconceptualization of how knowledge is generated and used in healthcare. *Nurs Res Pract.*, 792519. Epub 2012 Feb 14. doi: 10.1155/2012/792519
- Pereira, E.R. (2013). Translation of knowledge and translational research in healthcare. *J Nurs UFPE on line*, 7(3), 1-3. doi: 10.5205/01012007
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Res Nurs Health*, 30(1), 99–111. doi: <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Santos, G., Azevedo, P., & Vaz-Carneiro, A. (2015). Normas de Orientação Clínica 2.0. *Act Med Port.*, 28(3), 395-414.
- Sousa, L.M.M., Marques-Vieira, C.M.A., Severino, S.S.P., & Antunes, A.V. (2017). A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. *Revista Investigação em Enfermagem, Ser.II*(21), 17-26.
- Urquhart, C. (2010). Systematic reviewing, meta-analysis and meta-synthesis for evidence-based library and information science. *Information Research*, 15(3), 13–5.

Notas biográficas

Cristina Lavareda Baixinho. Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutora em Enfermagem. Mestre em Saúde Escolar. Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Investigadora no ciTEchCare, Leiria, Portugal. Áreas de Investigação: Gestão do Risco de Queda em idosos residentes em estruturas residenciais para idosos e na comunidade; transição do hospital para a comunidade; Prática Simulada; Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos enfermeiros especialistas. Editora da Anna Nery Revista de Enfermagem. Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2020.

Óscar Ferreira. Professor Adjunto na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutor em Educação. Mestre em Educação Médica. Licenciado em Administração dos Serviços de Enfermagem. Especialista em Enfermagem Médico-Cirúrgica. Ex-Vice-Presidente da Direção da Escola Superior de Enfermagem Francisco Gentil (2006/2007). Investigador da Linha de História de Enfermagem da UI&DE. Colaborador estrangeiro do Laboratório de História do Cuidado e Imagem em Enfermagem – Lacuiden da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Presidente da Direção da Associação Nacional de História de Enfermagem (ANHE). Secretário da Assembleia Geral da Associação da História de Educação de Portugal (HISTEDUP). Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Fátima Mendes Marques. Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutora em Educação. Mestre em Ciências de Educação. Especialista em Enfermagem de Reabilitação. Investigadora no CeIED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento) e UI&DE (Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Enfermagem). Áreas de Investigação: Tomada de decisão em Enfermagem, Educação em Enfermagem, Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros especialistas. Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2020.

Maria Helena Presado. Professora-Adjunta na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutora em Psicologia ramo de Psicologia Clínica e da Saúde. Mestre em Comportamento Organizacional. Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Investigadora na CEMRI (Centro de Estudos Multiculturais da Universidade Aberta) e UI&DE. Áreas de Investigação: Transição para a menopausa, Saúde da Mulher; Prática Simulada; Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros especialistas. Coordenadora do Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia da ESEL (2015-2018). Membro da Comissão Científica do CIAIQ 2020.

Mário Cardoso. Professor Adjunto na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Doutorando em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa. Curso de Especialização em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa. Título de Especialista da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Especialidade em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Áreas de Investigação: Transição para a Menopausa, Saúde da Mulher; Prática Simulada; Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros especialistas.

Armando David. Enfermeiro no Centro Hospitalar do Funchal. Mestrando em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Mestrando em Gestão em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Título de Especialista na área das Ciências de Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem São Francisco das Misericórdias. Especialista em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia. Áreas de Investigação: Prevenção de Lesões músculo-esqueléticas nos Enfermeiros especialistas e Prática Simulada.

Tiago Nascimento. Professor Assistente Convidado na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Enfermeiro na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Mestre em Enfermagem na Área de Especialização de Gestão em Enfermagem. Mestre em Enfermagem na Área de Especialização de Enfermagem Comunitária. Doutorando em Gestão na Universidade Europeia. Membro da Associação de Enfermagem em Cuidados Continuados e Paliativos. Áreas de Investigação: sistemas de informação; modelos de organização de cuidados; stress nas organizações; saúde da mulher.

El estudio de caso en la investigación de las ecologías de aprendizaje del docente universitario

Iris Estévez, Alba Souto-Seijo y Mercedes González-Sanmamed

Universidade da Coruña, España | iris.estevezb@udc.es |

<https://orcid.org/0000-0003-2821-5663> |

a.souto1@udc.es | <https://orcid.org/0000-0002-9140-3184> |

mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es | <https://orcid.org/0000-0002-3410-6810>

Resumen: El concepto de Ecologías de Aprendizaje nos proporciona un marco útil para explicar cómo tiene lugar el aprendizaje en la actualidad. El presente trabajo responde a dos objetivos principales: a) evidenciar la pertinencia del Estudio de Caso como diseño de investigación para abordar el estudio de las Ecologías de Aprendizaje, y b) analizar cómo los mejores docentes universitarios españoles configuran sus Ecologías de Aprendizaje y las utilizan en beneficio de su desarrollo profesional. Así pues, se ha seleccionado la tradición de Estudio de Caso para el desarrollo de la investigación. Se analizaron 72 casos de docentes excelentes a partir de la realización de dos entrevistas en profundidad. Los resultados han permitido identificar dos grandes dimensiones en el análisis de las Ecologías de Aprendizaje: una personal (motivación, identidad profesional y concepciones) y otra contextual (relaciones, actividades y recursos tecnológicos). A partir de la consideración de estos elementos se puede esbozar un panorama de cuáles pueden ser los factores determinantes de la excelencia docente dentro del contexto universitario. Asimismo, los resultados muestran las ventajas del enfoque cualitativo, específicamente del Estudio de Caso, en el análisis de realidades tan complejas como la que subyace al fenómeno objeto de estudio.

Palabras Clave: Ecologías de Aprendizaje; Docencia; Universidad; Investigación Cualitativa; Estudio de Caso.

1. Introducción

El Equipo de Investigación Educativa (EIRA) de la Universidade da Coruña tiene como principales líneas de investigación:

- a) la innovación y mejora de la enseñanza universitaria;
- b) los procesos de formación para el desarrollo organizativo y profesional; y
- c) la innovación a través de la integración de la tecnología en la educación.

Actualmente, el Equipo está centrado en la investigación sobre las Ecologías de Aprendizaje (EdA), un concepto emergente que está despertando un gran interés en el ámbito educativo y en la comunidad investigadora. Prueba de ello son los diferentes estudios y proyectos de investigación nacionales e internacionales que se están desarrollando para incrementar el conocimiento acerca de esta incipiente perspectiva. De hecho, esta investigación se enmarca dentro del Proyecto “Cómo aprenden los mejores Docentes Universitarios en la Era Digital: Impacto de las Ecologías de Aprendizaje en la Calidad de la Enseñanza” (ECO4LEARN-HE), financiado por el Ministerio de Economía y Finanzas (Referencia EDU2015-67907-R) y en el que colaboran 20 investigadores de un total de seis universidades españolas.

En base a todo lo anteriormente descrito, el presente trabajo tiene dos principales objetivos. Por un lado, analizar cómo los mejores docentes universitarios españoles configuran sus Ecologías de Aprendizaje y las utilizan en beneficio de su desarrollo profesional y, en segundo lugar, evidenciar la pertinencia del Estudio de Caso como diseño de investigación para abordar el análisis de las Ecologías de Aprendizaje.

Las EdA se caracterizan por ser un constructo complejo y multidimensional, por lo que la metodología cualitativa se convierte en la opción más adecuada para abordar su estudio.

Concretamente, en el presente trabajo se fundamenta la pertinencia del Estudio de Caso para analizar las EdA de una muestra de los mejores docentes universitarios de España. Para ello se describirá detalladamente el estudio empírico desarrollado.

En primer lugar, se exponen las fases a través de las cuales se ha llevado a cabo la investigación y, a continuación, se explica el proceso de diseño y realización de la técnica de recogida de datos seleccionada, la entrevista. En tercer lugar, se describen los participantes del estudio y, finalmente, se especifica cómo se ha realizado el análisis de los datos y se comentan algunos resultados. Seguidamente, se muestran una serie de recomendaciones para futuras investigaciones que aborden el estudio del aprendizaje desde una perspectiva ecológica. Asimismo, en el apartado denominado *Aplicabilidad en otros contextos*, se exponen las implicaciones prácticas de este trabajo. Finalmente, se presentan las conclusiones generales emanadas de los resultados del estudio.

1.1 Las Ecológías de Aprendizaje desde una perspectiva cualitativa

Nos encontramos inmersos en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), denominada así por el importante papel que juegan ambos elementos (Fernández-Enguita, 2016). Una sociedad que se caracteriza por la presencia de la tecnología en todos los ámbitos de la vida. Entre otras cosas, la tecnología ha deslocalizado el conocimiento y ha modificado la velocidad con la que este se genera y se transmite (Duart & Mengual-Andrés, 2014; González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, & Estévez, 2018). Así, para poder hacer frente a esta permanente renovación del conocimiento, los ciudadanos de la SIC nos vemos obligados a aprender a lo largo y ancho de la vida (González-Sanmamed, Estévez, Souto-Seijo, & Muñoz-Carril, 2020). Este aspecto cobra mayor importancia, si cabe, en el caso de los docentes, puesto que tienen la difícil tarea de enseñar en un mundo cambiante.

De acuerdo con González-Sanmamed y colaboradores (2018), la forma en que aprendemos se ha transformado profundamente, lo cual ha contribuido a que surjan nuevos conceptos para explicar cómo tiene lugar el aprendizaje en la SIC. Uno de estos conceptos es el de EdA, el cual nos proporciona un marco útil para explicar cómo aprendemos, y qué contextos y/o elementos empleamos para formarnos, con el fin de proporcionarnos nuevas oportunidades de aprendizaje.

A pesar de que este concepto está despertando un gran interés, las EdA se consideran todavía una línea de investigación emergente que se encuentra en estado embrionario dado el carácter complejo, multidimensional y poliédrico del constructo (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Santos-Caamaño, 2019). Barron (2004) establece que las EdA son “el conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos” (p. 6). Esta es una de las definiciones más citadas en las diversas investigaciones sobre EdA. Sin embargo, en una reciente revisión sistemática, Sangrà, Raffaghelli y Guitert (2019) determinaron que a día de hoy no hay una definición clara del concepto, porque los estudios publicados pertenecen a diversas disciplinas.

Por todo ello, el estudio de este fenómeno nos obliga a adoptar una metodología de carácter cualitativo. Esta metodología es una de las más empleadas en la investigación en Ciencias Sociales por varios motivos, entre los que destacan: la posibilidad de abordar los fenómenos sociales desde una perspectiva holística, la consideración de las características del objeto de estudio de forma integrada y articulada o la riqueza informativa de los datos obtenidos (Verd & Lozares, 2016). De acuerdo con Pedraz, Zarco, Ramasco, y Palmar (2014), la investigación cualitativa “es esencial para la comprensión de realidades complejas y diversas, para explorar los significados de la experiencia humana y aproximarse a ellos, y para captar los elementos subjetivos contextuales de los procesos sociales” (p. 9). Este tipo de investigación nos permitirá comprender e interpretar la realidad con la finalidad de construir nuevo conocimiento (Arantzamendi, López-Dicastillo, & García-Vivar, 2012) y, por ese motivo, se ha considerado la óptica más adecuada.

Finalmente, y antes de explicar la tradición de investigación de Estudio de Caso adoptada, quisiéramos destacar la importancia de seguir investigando sobre el tema de las Ecologías de Aprendizaje, puesto que nos permitirá comprender cada vez más y mejor cómo pueden aprovecharse todos los recursos y oportunidades de aprendizaje que los individuos tienen en un contexto social cada vez más difuso a causa de la acción de las tecnologías digitales. Tal y como afirman González-Sanmamed y colaboradores (2018) y Sangrà, González-Sanmamed y Guitert-Catasús (2013), las EdA se muestran como una estrategia adecuada que contribuye al desarrollo profesional de los docentes, dado que les ayuda a actualizarse de forma autodirigida y eficaz. Así, se puede afirmar que la investigación sobre EdA impactará en la práctica y mejorará las vías de desarrollo profesional y, por tanto, la calidad de la enseñanza, a nivel individual, colectivo e institucional.

1.2 La pertinencia del Estudio de Caso en el escenario ecológico

Se ha optado por el diseño de Estudio de Caso para implementar y dar sentido a este proyecto, porque esta es una tradición de investigación que permite el análisis en profundidad de realidades sociales particulares (Jorrín-Abellán, 2019) y contribuye al estudio de sistemas bien delimitados y en acción (MacDonald & Walker, 1975), como el nuestro. Existen multitud de aproximaciones a esta tradición de investigación en el área de ciencias sociales. Las más influyentes según Yazan (2016), han sido las propuestas por Robert Yin, Sharan Merriam y Robert Stake. Nosotros nos basaremos en la propuesta de Stake (2005, 2010) que determina que un Estudio de Caso debe permitirnos comprender en profundidad y de forma holística, empírica e interpretativa, la persona, innovación o programa que es objeto de estudio. Estas aportaciones nos encaminaron a determinar que el Estudio de Caso era la tradición de investigación cualitativa idónea para abordar el fenómeno seleccionado: las Ecologías de Aprendizaje. Dentro de las tres tipologías de Estudio de Caso que propone Stake (2005), el nuestro se ajusta a la tipología de un Estudio de Caso colectivo, ya que, el interés de la investigación se centra en el estudio de un fenómeno y una población, y se seleccionan para ese fin diversos casos que han de ser estudiados intensa y profundamente.

Así pues, se propone en primer lugar, la definición de los elementos que componen nuestro caso “Docentes Universitarios Excelentes en España”. Esto nos sirvió de guía para comprender el transcurso de la investigación, sus objetivos, características y evolución, teniendo en cuenta que el objetivo de investigación se centra en analizar cómo configuran sus EdA los mejores profesores universitarios de los diferentes ámbitos de conocimiento. A este fin fue necesario describir los límites del caso a estudiar y concretar la estructura conceptual del caso que se presenta, atendiendo a la definición de los *issues* o tensiones de investigación, y de las Declaraciones Temáticas; lo que nos permitió iluminar el funcionamiento del caso (Stake, 2005). Como se explica a continuación, y según este mismo autor, la estructura conceptual de cualquier Estudio de Caso pretende tanto mejorar la comprensión de la naturaleza del caso, como definir sus singularidades y complejidades, proporcionando estructuras que guían la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones de los participantes (Stake, 2005). Tomando como referencia las consideraciones de Stake (2005), autores como Jorrín-Abellán (2006) y Villagrà (2012) definen un *issue* como una tensión entre dos cuestiones, que se expresa, generalmente, de forma interrogativa. Con su determinación dilucidamos cuáles fueron las cuestiones en las que nos debíamos enfocar. Entendiendo y asumiendo, por tanto, que la complejidad que entrañaba nuestro caso era prácticamente inabarcable en su totalidad. En nuestro Estudio de Caso hemos definido dos *issues*, y son los siguientes:

a) ¿Qué elementos componen la dimensión personal de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores docentes universitarios?

b) ¿Qué elementos componen la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios?

El siguiente paso fue generar las declaraciones temáticas, que concretan, organizan y especifican lo establecido en los *issues*, y permiten al investigador anticipar el devenir del caso y seleccionar la información que nos interesa extraer del caso, haciéndolo abarcable para el investigador (Jorrín-Abellán, 2006). La organización de las declaraciones temáticas alrededor de los *issues*, responde a la necesidad de ir ahondando en el caso, de lo más general a lo más concreto (Jorrín-Abellán, 2006). Así pues, dentro de la primera tensión de investigación o *issue* (relativa a la dimensión personal de las EdA), se han especificado tres Declaraciones Temáticas (DT):

- DT_1) La configuración de la identidad profesional y su influencia en el desarrollo profesional.
- DT_2) La relevancia de la motivación en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.
- DT_3) El papel de las concepciones en torno a la profesión docente, a la formación permanente y al desarrollo profesional del docente universitario.

Siguiendo con la segunda tensión de investigación o *issue* (relativa a la dimensión contextual de las EdA), se han propuesto tres Declaraciones Temáticas:

- DT_4) La relevancia de las experiencias personales en la configuración de las Ecologías de Aprendizaje docente (relaciones, recursos, estrategias, influencias).
- DT_5) La influencia de las experiencias académicas en el desarrollo docente (relaciones, recursos, estrategias, influencias).
- DT_6) Valoración de las experiencias laborales para el desarrollo profesional (relaciones, recursos, estrategias, influencias).

Nuestro Estudio de Caso se centra en el análisis de los “Docentes Universitarios Excelentes en España”, así pues, nos situamos en el territorio español y en el ámbito universitario.

Estos dos elementos componen parte de los límites de nuestro caso, pero, además, otro de sus límites es la excelencia docente.

Esta última cualidad que delimita nuestro caso, viene definida por los resultados de la valoración anual derivada del programa de evaluación institucional del profesorado universitario denominado *Docentia*, que se ha implantado en la mayoría de las universidades españolas.

La principal función del estudio es analizar cómo configuran sus Ecologías de Aprendizaje los docentes universitarios que obtuvieron la calificación de excelente en el programa *Docentia*. Así, la propiedad de “excelencia docente” define nuestro caso y compone uno de sus límites más claros.

2. Método

En este apartado se detalla el estudio empírico desarrollado: fases de la investigación, técnica de recogida de datos, participantes y análisis de datos. Cabe mencionar que este estudio fue llevado a cabo de acuerdo con las recomendaciones del Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidade da Coruña y de la Declaración de Helsinki.

2.1 Fases de la investigación

La presente investigación se ha desarrollado a lo largo de cuatro fases: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa (Rodríguez, Gil, & García, 1996) (ver Figura 1). Describiremos seguidamente cada una de estas fases y, a continuación, concretamos las acciones específicas desarrolladas en la realización de este estudio.

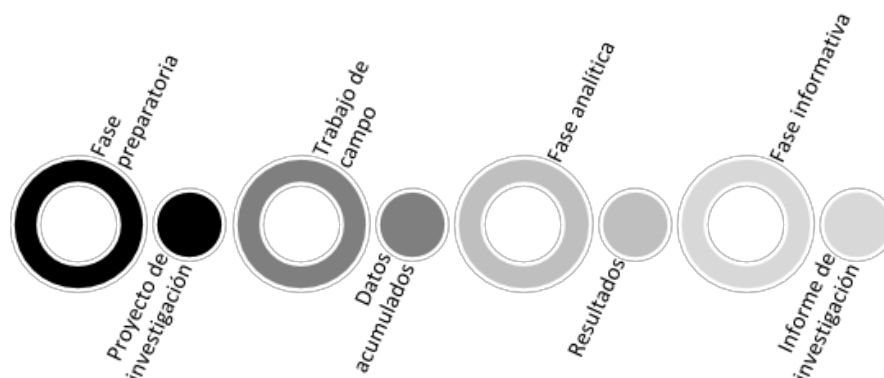


Fig 1. Fases y productos del proceso de investigación cualitativa. Elaboración propia a partir de Rodríguez y colaboradores (1996)

La primera fase, denominada *Fase preparatoria*, tiene como finalidad el diseño del proyecto de investigación. Algunas de las tareas que se llevan a cabo son: la elección del tema de investigación (pregunta inicial de investigación), la formulación del problema, y la concreción del diseño metodológico de la investigación.

La *Fase de trabajo de campo* tiene como objetivo la recolección de la información. Así, las tareas fundamentales son: la captación de las unidades y acceso al campo, y la obtención de los datos. Tal y como se explicará posteriormente, en este estudio se ha empleado la entrevista como técnica de recogida de datos.

En tercer lugar, la *Fase analítica* conlleva la obtención de los resultados. Así, las principales tareas que se llevan a cabo son: el tratamiento de los datos (procesamiento y organización de la información), y la interpretación de los resultados.

Finalmente, durante la *Fase informativa* tiene lugar la presentación de los resultados y la elaboración de las conclusiones. Esta fase concluye con la presentación del informe de investigación.

2.2 Técnica de recogida de datos

La técnica de recogida de datos empleada ha sido la entrevista en profundidad (Creswell & Creswell, 2018), puesto que permite “explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo” (Kvale, 2011, p.30). Teniendo en cuenta la clasificación de los diferentes tipos de entrevista propuesta por Verd y Lozares (2016) (ver Figura 2), se puede afirmar que las entrevistas desarrolladas son: a) *individuales*, es decir se han llevado a cabo de forma independiente con cada informante; b) *simultáneas en el tiempo y en el espacio*, ya que se han realizado presencialmente, c) *semidirigidas*, puesto que para asegurarse de que se abordaban los temas claves con todos los participantes, se ha elaborado un guion con diferentes preguntas; y d) *temáticas*, debido a que se establecieron con antelación los asuntos a tratar. Concretamente, se han realizado dos entrevistas con distintas temáticas y en momentos temporales diferentes a cada participante; una primera entrevista, de tipo biográfico, y una segunda entrevista, sobre mecanismos de aprendizaje y actualización profesional.

- A través de la primera entrevista, se recogieron los datos personales de cada docente, así como información acerca de su trayectoria profesional y sus expectativas de formación. Se trata de comprender la historia de vida de cada docente (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). El objetivo fundamental consiste en situar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio, es decir, construir una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto (Goodson, 2004).

- En segundo término, la entrevista sobre mecanismos de aprendizaje y actualización profesional, abarcó todo lo relacionado con los recursos y procesos de aprendizaje que los docentes ponen en juego para contribuir a su formación permanente. Es decir, se trata de conocer y reflexionar sobre los entornos y ambientes en los que interactúan y aprenden, además de comprender el sentido y uso que les adjudican a las tecnologías digitales para la mejora de su práctica docente. Todo ello, contribuye a identificar específicamente las ecologías de aprendizaje de cada uno de los participantes.

Grado de estandarización	Contenido	Grado de simultaneidad	Número de participantes
Entrevista dirigida o estructurada Entrevista semidirigida o semiestructurada Entrevista no dirigida o no estructurada	Entrevista temática Entrevista genérica	Entrevistas simultáneas en el tiempo y en el espacio Entrevistas simultáneas en el tiempo, pero no en el espacio Entrevista sin simultaneidad en el tiempo ni en el espacio	Entrevistas individuales Entrevistas grupales

Fig. 2. Clasificación de los diferentes tipos de entrevistas. Elaboración propia a partir de Verd y Lozares (2016)

Una vez llegados a este punto, es preciso destacar que el proceso de diseño y realización de las entrevistas ha tenido lugar en tres momentos: preparación, desarrollo y valoración (Massot, Dorio, & Sabariego, 2009). En la Figura 3, se detallan las tareas llevadas a cabo en cada uno de esos momentos.

En relación a la fase de preparación, cabe destacar que los dos guiones de entrevista fueron elaborados en base a la literatura sobre Ecologías de Aprendizaje, nuevos modelos de formación y desarrollo profesional docente. Estos guiones iniciales fueron sometidos a un juicio de tres expertos en la línea de investigación de Ecologías de Aprendizaje y desarrollo profesional, cuyas recomendaciones y sugerencias fueron tomadas en cuenta para elaborar el guion definitivo que se utilizó para realizar las entrevistas.

Con respecto a la fase de desarrollo es preciso mencionar que cada entrevista se realizó en una única sesión, lo que da lugar a dos sesiones (en diferentes momentos temporales) por informante. La duración aproximada de cada sesión fue de entre 45 y 90 minutos, dependiendo tanto de la temática como del participante. Las entrevistas fueron realizadas presencialmente por los miembros del equipo del proyecto de cada Universidad en el lugar acordado con cada docente entrevistado, que en la mayoría de las ocasiones era el despacho propio del informante.

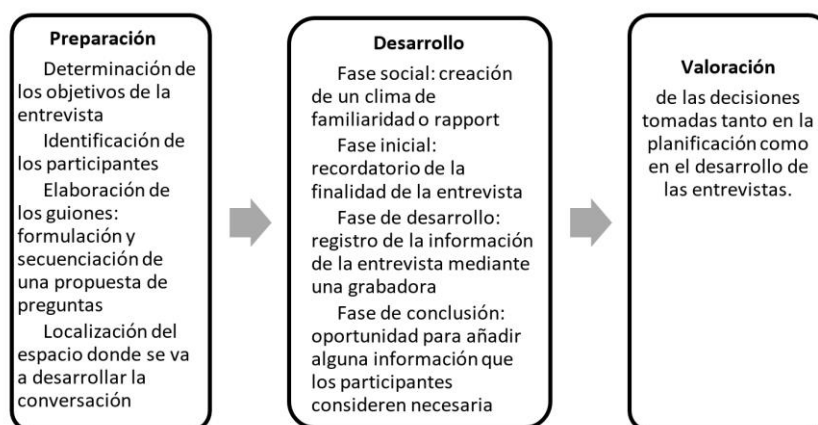


Fig. 3. Proceso de diseño y realización de las entrevistas. Elaboración propia.

2.3 Participantes

Para hacer la selección de los informantes, atendiendo al criterio de excelencia, nos basamos en los resultados de las evaluaciones institucionales anuales que proporciona el Programa *Docentia* en las diferentes universidades. El Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario se puso en marcha en 2007 por la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en estrecha coordinación con las Agencias de Evaluación Autonómicas. Este tiene el objetivo de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento..

En total contamos con 72 informantes pertenecientes a las seis universidades que colaboran en el proyecto de investigación en el que se enmarca esta investigación (ECO4LEARN-HE) y que se ubican dentro del territorio nacional: Universidade da Coruña (UDC), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Universidad de Navarra (UNAV), Universidad de Alicante (UA) y Universidad de Granada (UGR). Estos informantes fueron seleccionados por obtener resultados excelentes en el programa *Docentia*. Este aspecto constituyó uno de los criterios de inclusión y, además, una de las cualidades que definen los límites de nuestro caso. Dado que esta información es confidencial, y teniendo en cuenta las recomendaciones del Comité de Ética, fue el rectorado de cada universidad el encargado de ponerse en contacto con los docentes y solicitar su participación en el estudio. Una vez el profesorado confirmó su colaboración, nos fueron proporcionados sus datos de contacto. En la Tabla 1, que mostramos a continuación, se presentan los participantes según su universidad, el área de conocimiento a la que pertenecen y su sexo.

Tabla 1. Datos sobre los participantes

Rama de conocimiento	Ciencias	CC de la Salud	Artes y Humanidades	Social-jurídico	Ingeniería-Arquitectura	SUBTOTAL POR UNIVERS.	
UDC	Hombre: 1 Mujer: 1	Hombre: 3 Mujer: 2	Hombre: 2 Mujer: 2	Hombre: 4 Mujer: 2	Hombre: 2 Mujer: 3	H: 12 M: 10	22
UOC	Hombre: 1 Mujer: 1	Hombre: 1 Mujer: 1	Hombre: 2 Mujer: 2	Hombre: 1 Mujer: 1	Hombre: 1 Mujer: 1	H: 6 M: 6	12
UPM	Hombre: 1 Mujer: 1				Hombre: 6 Mujer: 2	H: 7 M: 3	10
UNAV	Hombre: 1 Mujer: 1		Hombre: 1 Mujer: 0	Hombre: 1 Mujer: 0		H: 3 M: 1	4
UA	Hombre: 1 Mujer: 0	Hombre: 0 Mujer: 3	Hombre: 1 Mujer: 0	Hombre: 1 Mujer: 1	Hombre: 1 Mujer: 0	H: 4 M: 4	8
UGR	Hombre: 3 Mujer: 1	Hombre: 2 Mujer: 1	Hombre: 2 Mujer: 2	Hombre: 3 Mujer: 1	Hombre: 1 Mujer: 0	H: 11 M: 5	16
SUBTOTAL POR RAMAS	26	26	28	30	34	72 participantes	

2.4 Análisis de datos

Desde una perspectiva cualitativa de investigación, el análisis de datos se basa en un proceso de interpretación, asignación de significados y categorización de la información recogida. El objetivo del análisis de las entrevistas era conocer en profundidad todos los elementos que conforman las EdA de los docentes entrevistados: su historia de vida, su contexto profesional y personal, su formación desde sus inicios en la profesión y actualmente, sus prácticas docentes, sus creencias con respecto a la autoformación, la formación permanente, las TIC, sus mecanismos de actualización, etc. Algunos autores, como Schoenfeld (1999), afirman que son estos aspectos los que moderan las prácticas docentes de los profesores. Por tanto, asumiendo que los informantes de nuestro caso son excelentes docentes universitarios, podremos entender qué factores influyen y definen la excelencia docente y por ende la calidad de la enseñanza universitaria.

Una de las características de la investigación cualitativa es que se suele acumular gran cantidad de información a analizar. Miles y Huberman (1984) presentan un modelo interactivo de análisis que ayuda a abordar el conjunto de los datos cualitativos de naturaleza textual. Este modelo presenta tres pasos recurrentes que se han combinado en la interpretación de la información recolectada: la reducción de datos, la representación de los datos y la elaboración de conclusiones y su verificación. Estas tareas u operaciones constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos.

Este proceso sistemático de análisis puede seguir una secuencia inductiva o deductiva (Goetz & LeCompte, 1988). Miles y Huberman (1984) establecen que usualmente ambas estrategias se combinan y no son excluyentes, y este ha sido el doble proceso que hemos seguido en esta investigación.

En primer lugar, y para proceder de manera analítica al encuentro de significados emergidos de los datos ya recogidos y transcritos, utilizamos la codificación mixta, donde se combinan estrategias inductivas y deductivas.

Nuestra aproximación parte de la creación de un sistema de categorías de análisis basado en la teoría acerca de las Ecologías de Aprendizaje y de las tensiones de investigación propuestas en nuestro estudio, pero siempre en busca de sustento en el material empírico recolectado.

Este manual de códigos no era cerrado ni estático y estaba abierto a nuevas interpretaciones y descubrimientos, por lo que fue sufriendo cambios a medida que se codificaba y se releía el material. Se crearon categorías y subcategorías, se unieron categorías, se eliminaron otras, etc. Se produjeron varias rondas de codificación combinando estrategias de codificación abierta, axial y selectiva. Este proceso se llevó a cabo con la ayuda del Software Atlas.ti (Versión 7) y con la participación de cuatro investigadoras de la Universidade da Coruña.

Para proceder con los movimientos analíticos en el corpus de datos, cabe destacar que las investigadoras acordaron el sistema y estrategias de codificación previamente. A medida que se sucedían las rondas de codificación, se incrementaba la densidad de las categorías generadas. Finalmente, después de alcanzada la saturación teórica de las diferentes categorías, se obtuvo un sistema de códigos que vinculaba todos los fragmentos de los casos entrevistados sobre los diferentes tópicos, pero que también conectaba las nociones teóricas con las ideas que aparecieron en los datos (Borda et al., 2017). El esquema definitivo se presenta en la siguiente Figura 4.

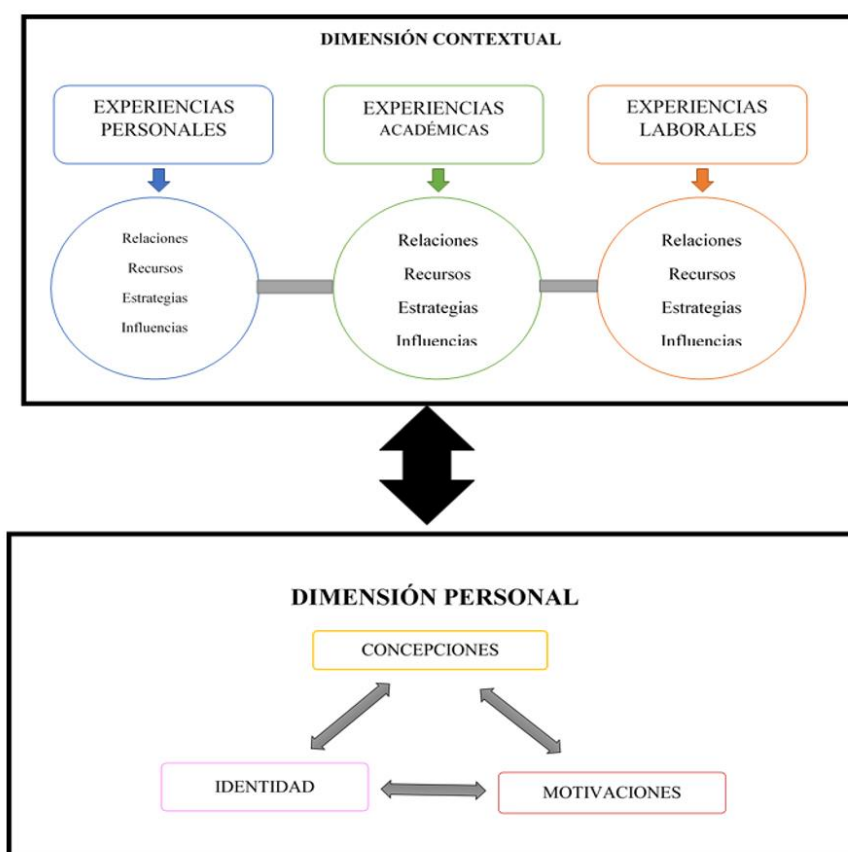


Fig. 4. Sistema de categorías emanado del Estudio de Caso

3. Guidelines para estudios siguientes

A través del análisis de las EdA se podrían identificar patrones de comportamiento para propiciar y alentar el aprendizaje y el desarrollo profesional de los trabajadores de cualquier ámbito ocupacional, aprovechando las oportunidades que ofrecen los sistemas formativos formales, no formales e informales y, de esta forma, poner en marcha mecanismos y procesos que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde la óptica del enfoque de investigación elegido, cabe destacar que la investigación cualitativa constituye la metodología más acertada para el estudio de las EdA, y de cualquier otro fenómeno *complejo* -por cuanto permite el abordaje de la amplitud de aspectos que comporta su estudio-; *poliédrico* -por cuanto se pueden desvelar las diversas implicaciones que requiere su análisis- y *emergente* -ya que los aspectos desconocidos serán más factibles de abordar desde la perspectiva comprensiva que comporta la investigación cualitativa-. Únicamente desde una indagación cualitativa se puede realizar un acercamiento a la realidad de cada persona y de cada grupo social para que desde sus percepciones, experiencias y comportamientos se puedan desvelar los procesos, mecanismos y componentes de su aprendizaje y su desarrollo profesional.

4. Aplicabilidad en otros contextos

El análisis de las EdA y su influencia en el desarrollo personal y profesional es aplicable y transferible a todos y cada uno de los contextos en los que habitan y por los que transitan las personas.

Así pues, el conocimiento del significado del constructo EdA es de gran utilidad para el análisis de los procesos de aprendizaje de cualquier persona y, en particular, de cualquier profesional.

El presente trabajo permitirá a otros investigadores conocer el significado del constructo EdA y de la línea de investigación que se está desarrollando de manera que puedan aplicarlo en otros estudios y en el análisis de los procesos de aprendizaje de cualquier persona y cualquier profesional en la realidad actual.

Finalmente, tanto la tradición de investigación del Estudio de Caso como la técnica de la entrevista pueden ser empleadas en investigaciones que estudien fenómenos complejos, que analicen problemas estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan y que requieran la obtención de información más completa, holística y profunda.

5. Conclusiones

En lo que respecta al primer objetivo (analizar cómo los mejores docentes universitarios españoles configuran sus Ecologías de Aprendizaje y las utilizan en beneficio de su desarrollo profesional) y específicamente, en relación a los resultados generados en torno a los dos *issues* planteados, es preciso destacar que el análisis de los datos obtenidos ha permitido poner de manifiesto cómo cada docente construye su sistema de aprendizaje y articula sus formatos de desarrollo profesional.

Así pues, dentro de los factores de carácter contextual emergidos, se ha constatado la importancia de la tecnología en el quehacer docente, así como, en el acceso a las diversas oportunidades de formación en los diferentes contextos formales, no formales e informales.

Del mismo modo, es preciso destacar la importancia de las relaciones entre colegas, como mecanismos altamente eficaces para promover el aprendizaje profesional docente.

Esto coincide con los resultados de estudios como los de Jarauta (2013), Mauri, Clarà y Colomina (2013) o Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014), donde se determina la importancia que tienen esos elementos en el proceso de aprendizaje docente. Asimismo, dentro de la esfera personal, se destacan la motivación hacia la mejora del desempeño docente, la identidad profesional – generada a partir de las experiencias vitales, académicas y laborales –, y las valoraciones y concepciones sobre el desarrollo profesional y la formación continua, como factores determinantes en la configuración de las EdA de los mejores docentes universitarios. Este hallazgo coincide con lo aportado por González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño (2019) en un reciente estudio.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados obtenidos han constatado la pertinencia del Estudio de Caso como tradición de investigación para el análisis del desarrollo profesional docente desde la perspectiva ecológica.

El manejo del constructo ha puesto de manifiesto que la naturaleza compleja, multidimensional y entramada de las EdA, así como su estado de desarrollo embrionario, hacen que la metodología cualitativa sea la más apropiada para su estudio.

Nuestro objetivo era retratar esta realidad de una forma holística y profunda, y dado que los límites del fenómeno estaban esencialmente definidos, el Estudio de Caso se presentó como la tradición idónea para el desarrollo de la investigación.

Sin embargo, también se considera para futuros estudios un enfoque de investigación de carácter mixto, donde una aproximación cuantitativa del estudio de los elementos que componen las EdA, complementen el estudio cualitativo llevado a cabo.

6. Referencias

- Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & García-Vivar, C. (2012). *Investigación cualitativa*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Duart, J. M., & Mengual-Andrés, S. (2014). Impacto de la sociedad del conocimiento en la universidad y en la comunicación científica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4343>
- Fernández Enguita, M. (2016). Se non è ver, è ben trovato. Las leyendas urbanas del profesorado y una posible explicación de las mismas. In J. M. Valle and J. Manso (Eds.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 99-110). Madrid: Narcea.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P. C. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. *Comunicar*, 28(62), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 5(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *Educat. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 70-81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Jarauta, B. (2013). Saberes pedagógicos para una didáctica reflexiva. In J. L. Medina, B. Jarauta, F. Imbernón, and A. Bartolomé (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 85–122). Madrid: Síntesis.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso (tesis doctoral)*. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2019). Hopscotch 2.0: an enhanced version of the Model for the Generation of Research Designs in Social Sciences and Education. *Georgia Educational Researcher*, 16(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2019.160103>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141–160. Recuperado de <https://bit.ly/33CWlcC>
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mauri, T., Clarà, M., & Colomina, A. G. Y. R. (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 341-360. <https://doi.org/10.1174/021037013807533025>

- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Análisis de datos cualitativos. Un libro de consulta de nuevos métodos*. NY: Sage Publications.
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., & Palmar, A.M. (2014). *Investigación cualitativa*. Madrid: Elsevier.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Sangrà, A., González-Sanmamed, M., & Guitert, M. (2013). Learning Ecologies: Informal professional development opportunities for teachers. *Proceedings of the IEEE*, 1/201. <https://doi.org/10.1109/CICEM.2013.6820171>
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. E., & Guitert-Catasús, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, bjet.12795. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- Schoenfeld, A. H. (1999). Models of the teaching process. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 243-261. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00031-0)
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd. Ed.) (pp. 443-466). Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis

Agradecimientos

Este estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación ECO4LEARN-HE, financiado por el Ministerio de Economía y Finanzas (Referencia EDU2015-67907-R), y gracias a la financiación recibida por una de las autoras de esta investigación, Iris Estévez, en el programa FPI del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (BES-2016-077330).

Notas Biograficas

Iris Estévez. Doctora por la Universidade da Coruña y contratada postdoctoral FPI en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Su tesis doctoral se denomina "Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud". Ha realizado dos estancias de investigación internacionales, la última de ellas en la Kennesaw State University (USA). Además, es miembro de Equipo de Investigación Educativa (EIRA) de la Universidade da Coruña

Alba Souto Seijo. Doctora por la Universidade da Coruña y profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Su tesis doctoral se centra en el estudio de las Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios de la rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura. Ha realizado una estancia de investigación en el Institute of Learning & Teaching in Higher Education (University of Northampton, Reino Unido). Asimismo, es miembro del Equipo de Investigación Educativa (EIRA) de la Universidade da Coruña.

Mercedes González-Sanmamed. Profesora Catedrática de la Universidade da Coruña (España). Tiene concedidos 4 tramos de investigación por la CNEAI. Dirige el grupo de investigación EIRA. Su área de investigación se concentra en la formación de profesorado, la integración de las tecnologías en la educación, y la innovación y la mejora educativa. En estos campos ha participado en 40 proyectos competitivos a nivel internacional, nacional y autonómico, de los cuales en 9 de ellos ha sido IP y en 7 coordinadora. Ha dirigido 15 tesis doctorales. Es autora de más de doscientas publicaciones, ha participado en numerosas conferencias y ponencias en congresos científicos.

Enfermería basada en narrativa, poesía y sociopoética para la gestión emocional y de sentimientos

José Siles González y MCarmen Solano Ruiz

Departamento de Enfermería Universidad de Alicante, España.

Jose.siles@ua.es | <https://orcid.org/0000-0003-3046-639X> | Carmen.solano@ua.es | <https://orcid.org/0000-0001-8720-8397>

Resumen: El objetivo de este trabajo es desarrollar una herramienta de reflexión y sentimientos que contribuyan a la gestión de emociones de diferentes comunidades de participantes. Para ello, se ha empleado un grupo de poemas derivados de experiencias clínicas en estudiantes de enfermería como base para la identificación y análisis de emociones y sentimientos. Los resultados obtenidos afirman el reto de los docentes en dotar a los futuros profesionales de la capacidad cognitiva y las destrezas emocionales necesarias para gestionar el aluvión de sentimientos complejos e intensos que emergen durante las interacciones entre personas en diferentes contextos, con el fin de prepararlos para el trabajo emocional inherente a su carga laboral y disminuir el riesgo de sufrir dolencias como el "síndrome de burnout". Podemos concluir que los poemas inspirados en experiencias clínicas, en estudiantes constituyen una herramienta facilitadora para el trabajo emocional y los sentimientos generados durante las prácticas clínicas.

Palabras Clave: Enfermería; Poesía; Sociopoética; Emociones; Sentimientos; Investigación Cualitativa.

1. Introducción

El trabajo de enfermería implica un contacto entre personas (cuidador-cuidado) que facilita la generación de emociones y sentimientos muy variados en cuanto a tipología e intensidad. Las emociones son reacciones a situaciones que se pueden dar durante la práctica clínica y constituyen formas de adaptación a las contingencias ambientales y personales que son características del trabajo enfermero. Las emociones, por tanto, no evolucionan como sentimientos conscientes, sino como especializaciones de la conducta y adaptaciones fisiológicas (Darwin, 1998; Vigotsky, 2004) que tienen una repercusión en el rendimiento de los alumnos y profesionales de enfermería.

Los principales actos de expresión de los seres humanos y animales no son aprendidos, sino que son innatos o heredados. Las emociones son universales y se expresan de forma verbal y no verbal (las mismas independientemente de las variaciones culturales y geográficas). Tanto las emociones como los sentimientos deben valorarse para considerar su incidencia en la alteración de la atención, la motivación e incluso el estrés, por lo que tienen una gran importancia en el rendimiento del alumno y/o el profesional. Mientras las emociones tienen una rápida respuesta conductual, dado que funcionan como catalizadores del entorno propiciando impulsos favorables o desfavorables hacia ciertas situaciones, personas, acciones, ideas, etcétera, los sentimientos se construyen como consecuencia de la evolución de una emoción (o grupo asociado de ellas), son más estables y forman parte de la conciencia de la persona.

Este capítulo presenta el proyecto de una herramienta reflexiva que contribuye a la gestión de las emociones.

1.1 Construcción del perfil del profesional de enfermería

El rol de la educación superior en la construcción del perfil profesional de enfermería tradicionalmente se ha centrado en la técnica, soslayando el carácter instrumental de la misma y obviando el sujeto esencial de la disciplina como núcleo central de investigación; es decir, el paradigma predominante en la enfermería en general y en la investigación de la disciplina en particular, ha sido el neopositivista (racional-tecnológico), en el que el profesional desempeña tareas de administración de técnicas de forma estandarizada mientras que el paciente se limita a un rol dependiente, pasivo y subordinado a la autoridad del técnico (Siles, 2018a). Asimismo, la metodología predominante ha sido la experimental, cuantitativa y estadística (Siles, 2016). Como es lógico, la investigación está influenciada por el perfil profesional neopositivista tanto en la investigación básica como en la aplicada. Este tipo de enfoque (positivista), que es el preponderante desde el origen de los métodos y usos científicos, ha constreñido la enfermería al ámbito del método experimental y la tecnología alejándola de su auténtico epicentro epistemológico.

Se ha realizado una reflexión teórica sobre la naturaleza del cuidado como interacción entre profesional y paciente en el contexto de la estética de la enfermería (la ciencia que estudia las emociones y sentimientos que se derivan de esa interacción) (Siles & Solano, 2016). Se llevó a cabo un análisis comparativo de los principios de dos paradigmas: el racional tecnológico y el sociocrítico valorando el papel que en cada uno de ellos se le confiere tanto al cuidador (enfermera) como al cuidado (persona en situación de cuidados o paciente). Desde los presupuestos del paradigma racional tecnológico donde la comunicación no ocupa un lugar central, el rol del enfermero es de mero dispensador de técnicas de forma estandarizada y el paciente se erige en un consumidor pasivo de prescripciones y aplicaciones terapéuticas. Estos papeles cambian sensiblemente desde los esquemas del paradigma Habermasiano donde la comunicación se muestra como una herramienta de cambio en la práctica clínica y en cuyo proceso el profesional de los cuidados utiliza la comunicación de forma científica tanto para comprender la realidad del paciente como para implicarlo de forma activa-participativa en la planificación de sus situaciones de salud-enfermedad (Siles, 2016).

1.2 La Enfermería basada en la narrativa

La Enfermería basada en la narrativa (EBN) tiene en cuenta los procesos de construcción social de la experiencia que se derivan de las vivencias y puede servir de puente entre la objetividad científica y la subjetividad experimentada (Siles & Solano 2017; Siles & Solano 2014; Siles, 2014). En este sentido textos como los de Marta Allué (1996, 1997); Sampedro (1996); Comas (2009) y Díaz (2008) pueden servir para comprender los sentimientos vividos frente al dolor y la enfermedad.

La poesía de los cuidados constituye un complemento de la EBN y es una fuente de conocimientos para enfermería (Holmes & Gregory, 1998). Watson (2008) afirma que a través de la poesía de los cuidados se puede encontrar la verdad transcendente del acto enfermero. Birx (1994) indica que a través de este instrumento se puede analizar la trascendencia de los encuentros y las interacciones especialmente intensos entre personas. la poesía de los cuidados. En el campo de la medicina la aplicación de la literatura tiene una larga trayectoria (Greenhalgh, 1999; Kleinman, 1989). En este sentido, autores como Baños (2003) y Barbado (2007) proponen el estudio de diferentes obras literarias durante la formación médica, entre ellas cabe mencionar las obras (citadas por Baños, 2003 y Barbados, 2007) de Chéjov (1860-1904), Conan Doyle (1859-1930), William Somerset (1874-1965), o John Keats (1795-1819), destacado como el padre de la poesía médica. En España, son conocidas las obras (citadas por Baños, 2003 y Barbados, 2007) de Gregorio Maraón (1887-1960) o Pedro Laín Entralgo (1908- 2001) entre otros.

La introducción de la literatura en el currículo del ámbito de las Ciencias de la Salud no es reciente, diferentes facultades de Estados Unidos y otros países han implantado asignaturas de literatura y poesía desde la década de los años 70 (Baños, 2003).

1.3 La sociopoética

Con la finalidad de generar una construcción colectiva del conocimiento nace la sociopoética, que trata de establecer una dialéctica entre el mundo interno y personal (conocimientos, creencias, valores...) y el mundo externo (instituciones, laboral, familiar, social, normas, leyes...), permitiendo objetivar el mundo que le rodea (Huerta-Rosas, 2008). La sociopoética es un método de investigación que se ocupa del estudio de las formas de expresión que a través de los sentidos y la experiencia provocan en las personas situaciones de intersubjetividad en procesos de enseñanza aprendizaje, salud, relaciones sociales... (Gauthier, 1999; Siles, 2014). El carácter intersubjetivo de la sociopoética se ha puesto de manifiesto en algunos estudios (Chocarro, 2013; Cody, 1995; Santos, 2005). Diferentes autores afirman que constituye un puente entre la ciencia y el arte potenciando la creatividad, la intuición y la sensibilidad de las personas (Paiva, Batista, & Carneiro, 2003).

A continuación se presenta el proyecto detallado, con el objetivo general de desarrollar una herramienta de reflexión que contribuya a la gestión emocional y de los sentimientos de los alumnos de enfermería en sus prácticas clínicas. Asimismo, se ha pretendido alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las emociones y los sentimientos inspirados por poemas relacionados con la práctica clínica.
- Valorar la incidencia del proceso de enfermería en la construcción social de los sentimientos (sociopoética).

2. El proyecto

Con la finalidad de que los estudiantes tengan una mirada más humanista ante los diferentes procesos de vida-salud-enfermedad, en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Alicante, el grupo de investigación Enfermería y Cultura de los Cuidados lleva más de una década trabajando con metodologías docentes innovadoras que permiten un acercamiento hacia la subjetividad no sólo de la persona a la que están tratando sino también una indagación personal ante los diferentes fenómenos y eventos de la realidad que viven (Siles & Solano, 2019).

2.1 Fases del proceso

El proceso se llevó a cabo en 3 fases (figura 1).

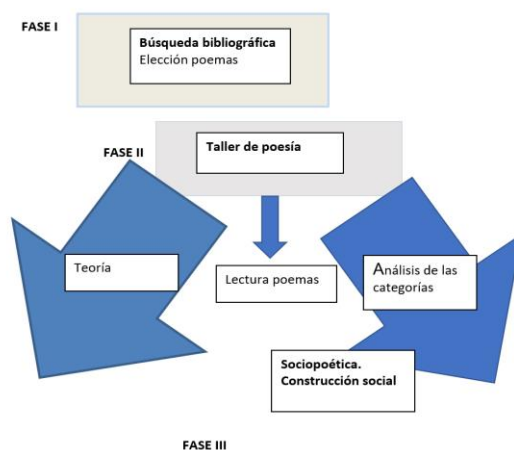


Fig. 1. Fases del proceso

2.2 Fase I. Búsqueda bibliográfica

Determinación del problema de estudio, cuestiones de investigación y objetivos. Para determinar la unidad de observación, análisis y la muestra, se han seguido las orientaciones de Martínez-Salgado (2012, p.616) "(...) la lógica que orienta este tipo de muestreo – y lo que determina su potencia – reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación." De forma que la muestra objeto de estudio ha estado compuesta por el total de los alumnos que cursan la asignatura optativa Enfermería y cultura de los cuidados 2015-16 (n=46). El criterio de inclusión queda definido por ser alumnos que cursan esta asignatura y por haber experimentado contacto previamente con la práctica clínica y por tanto tener experiencias con diferentes tipos de pacientes (bien como alumnos en prácticas o como profesionales). El número de la muestra ha venido determinado por el principio de saturación teórica.

2.2 Fase II. Taller de poesía.

Se llevó a cabo en 2 sesiones.

Primera sesión: se realizó una introducción acerca de los conocimientos teóricos de las diferentes técnicas que se abordan, como son: Enfermería basada en la narrativa, poesía de los cuidados y la sociopoética. Solicitud de participación voluntaria en el estudio (30 minutos).

Segunda sesión: se establece la lectura de poemas definidos previamente para tal fin. Para ello se realiza primero una lectura, reflexión y respuesta por escrito de manera subjetiva e individualizada a las cuestiones planteadas (ver cuestiones a reflexionar*) (1 hora y 30 minutos).

A continuación se plasma un ejemplo práctico de poesía (ver en anexos otras poesías utilizadas en el taller de poesía).

Adela llamando a su madre en el aire (Siles, 2019, p.104).

Aquella noche de luna ausente
el eco de su voz resonaba
a lo largo del oscuro pasillo
ensombreciendo aún más
la antiséptica atmósfera
de aquel hospital
donde el destino dentro de un sobre lacrado
estaba escrito prescribiendo
que la única ceremonia posible
era la despedida final.
Aquella noche de invocación incesante
toda su fuerza suplicante
se concentraba en un mismo fin
repetiendo una y otra vez
la misma palabra sin desmayo
llamándola como cuando era niña
anhelante del consuelo y la tierna calidez
de la mujer que la había traído al mundo
...su madre
la madre que volvía a lomos del aire.
Aquella noche de llanto silente
la mano de Adela rasgaba el aire de la habitación
ansioso hallar el último asidero
y buscando el encuentro de la otra mano
para que guiara su postrera travesía
mientras repetía una y otra vez
mamá, mamá, mamá
Aquella noche de luna ausente, invocaciones incesantes
y llantos silentes

Adela se encogía enrollándose sobre sí misma
 era un ovillo de escuálida y frágil carne
 que sin fuerzas siquiera para respirar
 cogiendo un mágico y sorprendente impulso
 estiraba el brazo fuera de la cama
 para asir la mano de su madre
 muerta sesenta años antes
 cuando Adela apenas cumplía los diez
 mamá, mamá, mamá.
 la madre escuchaba inmersa en el aire.
 Aquella noche de luna ausente, invocaciones incesantes
 y llantos silentes
 Adela halló el consuelo y la tierna calidez
 en un último cobijo
 cuando por fin su mano dejó de agitarse en el aire
 al anudarse a aquella otra mano
 tendida por una enfermera
 que susurró una nana y acarició suave
 ...su frente sudorosa
 la madre le regaló un beso frío de aire.

Posterior a la lectura del poema, se deberá realizar un análisis personal e individual que invite a la reflexión sobre las siguientes cuestiones*:

1. ¿Qué describe el poema?
2. ¿Qué sentimientos te inspira?
3. ¿Qué papel juega la enfermería en estas situaciones?
4. ¿Tiene algo que ver la humanización de los cuidados en este contexto?
5. ¿Qué relación puede existir entre el poema y el cuidado centrado en las personas?
6. ¿Qué utilidad le ves a la comunicación como técnica de trabajo en este poema?

Posteriormente, en grupos de 5 personas se procederá a debatir acerca de las emociones y sentimientos que les despierta la lectura del poema. El alumno recuerda a la luz de los poemas situaciones similares que ha vivido en sus prácticas clínicas y realiza un esfuerzo para expresar los sentimientos derivados de la misma; es decir vincula el sentimiento con la situación que lo inspira mediante una construcción narrativa. Para expresar los sentimientos rememorados, el alumno reflexiona y desarrolla una narrativa que acaba confiriendo un significado tanto a las vivencias como a los sentimientos.

Para garantizar las cuestiones éticas, se les proporcionó un documento informando acerca de las características del proyecto, su finalidad, así como su forma de difusión requiriéndoles su firma si estaban de acuerdo en participar.

2.3 Fase III. Sociopoética

El papel de los sentimientos en la construcción emocional es indisociable del entorno. Las prácticas clínicas constituyen una situación que influye en la generación y modulación de los sentimientos y, paralelamente, en la construcción personal. Se retoman los pequeños grupos establecidos a la fase II, así como la categorización de sentimientos propuesta por Heller (2004).

Posteriormente se realiza un análisis colectivo de todos los participantes. El resultado es la concienciación de los sentimientos y cierta objetivación (sociopoética) de los mismos al ser expuestos y valorados de forma intersubjetiva o colectiva (Fleuri, Prefácio, Santos, Gauthier, Figueiredo, & Petit, 2008). Con la finalidad de ayudar al alumnado en la clasificación y categorización de emociones primarias y secundarias y sentimientos, los investigadores elaboraron un cuestionario, de acuerdo con las categorías y subcategorías propuestas por Heller (2004) (ver Figura 2, abajo) Este cuestionario se pasó a los alumnos tras explicarles las características propias de cada una de esas categorías y solicitarles que identificaran aquellas que consideraran como parte de su experiencia clínica de acuerdo con la vivencia experimentada retrospectivamente ya que su periodo de práctica finalizó hace 8 meses (2 horas).

3. Análisis de datos producidos en los talleres

Con el fin de organizar la información, guiar la comprensión y la interpretación y hacer visible su recuperación y socialización, los investigadores tomaron el criterio de realizar el análisis temático del contenido. La información recibida en el taller de poesía fue transcrita literalmente respetando la subjetividad de los participantes y el reconocimiento del espacio temporo espacial. Se extrajeron citas textuales que dieron lugar a la generación de categorías y códigos.

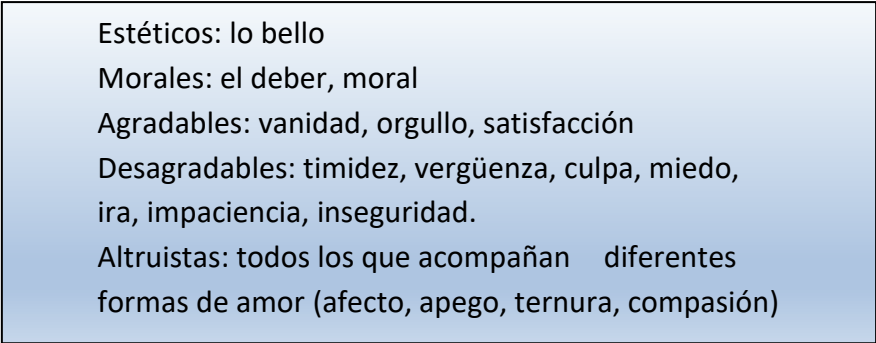
Para el taller de sociopoética se utilizó la categorización de sentimientos propuesta por Heller (2004) (Ejemplo detallado A. Fig.2)

A. Sentimientos estéticos:

A.1 Lo bello: sentimientos de conciliación con el ser humano y el entorno.

A.2 Lo sublime: trascendencia, empatía significativa en momentos especialmente cruciales: nacimiento, muerte, etc.

A.3 Melancolía: sentimientos inspirados en situaciones que provocan recuerdos acerca de pérdidas, rememoraciones de experiencias vividas (nostalgia, añoranza).



Estéticos: lo bello
 Morales: el deber, moral
 Agradables: vanidad, orgullo, satisfacción
 Desagradables: timidez, vergüenza, culpa, miedo, ira, impaciencia, inseguridad.
 Altruistas: todos los que acompañan diferentes formas de amor (afecto, apego, ternura, compasión)

Fig. 2. Sentimientos categorizados (adaptados de Heller, 2004).

Fuente: Cuestionario de emociones-sentimientos vividos durante el trabajo clínico de enfermería. Elaboración propia.

La utilización de dos fuentes diferentes de información (por un lado, la poesía con la lectura individualizada de poemas y por otro lado el compartir las sensaciones y emociones con el grupo a través de la sociopoética) ayudó en el proceso de triangulación de los datos. Por otro lado, el empleo de una teoría como es la propuesta por Heller, proporcionó consistencia a los resultados obtenidos.

Los principales resultados ponen de manifiesto que las emociones primarias relativas a satisfacción son las que adquieren un mayor porcentaje en los alumnos, seguidas de las de emociones de tristeza, en concreto la subcategoría de pena. Con respecto a las emociones secundarias el mayor porcentaje otorgado corresponde a las integradas dentro del concepto amor, seguidas del concepto sorpresa.

Los sentimientos vinculados con la categoría de desagradables como son la ira, la impotencia, inseguridad son los que han alcanzado un mayor porcentaje entre los participantes. En definitiva, las emociones y sentimientos positivos potencian la actividad del cuidado y la atención hacia la persona, por otro lado cuando son negativos se genera un distanciamiento de la situación.

4. Guías para estudios siguientes

En futuras investigaciones se recomienda dedicar un mayor tiempo a explicaciones teóricas sobre las características propias de las emociones y sentimientos evidenciando ejemplos que ayuden a identificarlas.

La elección de textos (narrativos o poesía) debe ir vinculada con una temática concreta, por ejemplo: el dolor, la muerte, el cáncer... ello facilitará el proceso de identificación y categorización de las emociones.

Con la finalidad de que no se produzca un sesgo por el recuerdo experimentado a lo largo del tiempo y afloren emociones y sentimientos con facilidad, se sugiere la realización de este tipo de talleres coetáneos en el tiempo a la realización de la actividad práctica asistencial.

La principal limitación de este proyecto ha sido la identificación de las emociones, especialmente las primarias, ya que han tenido una dificultad especial para ser detectadas por los alumnos, dado su carácter espontáneo sin tiempo a la reflexión y la rapidez de la respuesta conductual (aumento ritmo cardíaco, sudoración, nervios, entre otros). En definitiva la propuesta planteada se trata de una guía para futuros estudios ya que este tipo de intervenciones debe de contemplar las características propias de los participantes, así como las peculiaridades del propio entorno y contexto donde se desarrolla dicha intervención.

5. Aplicabilidad en otros contextos

La literatura en sí, tanto la narrativa como la poesía constituye un gran recurso docente para enseñar determinados aspectos a futuros profesionales como son los estudiantes de medicina, enfermería, trabajo social, psicología... que difícilmente pueden ser estudiados y aprendidos en las diferentes asignaturas (básicas y obligatorias) propias de su curricula.

La utilización de materiales narrativos en los procesos de enseñanza aprendizaje favorece tanto a los estudiantes como a los profesionales que interaccionan con personas a adquirir un conjunto de habilidades comunicativas, desarrollar sensibilidad y ciertas actitudes de escucha activa frente a diversas situaciones complejas planteadas por los procesos vida-salud y enfermedad.

La aplicabilidad de este tipo de herramientas que en definitiva dotan de voz a los personas que viven y padecen enfermedades puede ayudará a los profesionales y estudiantes en la comprensión de fenómenos complejos experimentados en la vida de las personas mejorando así la aplicación de su práctica profesional.

6. Conclusiones

A través de la lectura de los diferentes poemas escogidos se han podido evidenciar las emociones y sentimientos que afloran al recordar diferentes momentos de la práctica asistencial aplicando el proceso de atención de enfermería en diferentes tipos de pacientes (López, 2000). Los alumnos experimentan sentimientos y emociones tanto positivos como negativos, aunque los positivos prevalecen sobre los negativos mediante el desarrollo de un proceso de adaptación (López, 2000).

Una de las aportaciones más significativas de este proyecto la constituye la revelación de la poesía como herramienta pertinente para clarificar la naturaleza transcendente de la enfermería al constatar un hecho tan obvio como ignorado que es su objeto sujeto que es el ser humano (Birx, 1994; Siles & Solano, 2017; Siles, 2018b). La persona como núcleo principal (su materia prima), con la que la enfermera trabaja para producir su obra. Una materia prima frágil, delicada, compleja, individual e irrepetible de ahí la importancia de su carácter transcendente (Siles & Solano, 2016).

La sociopoética permite vincular la parte del sentimiento que surge del interior filtrado a través de las creencias, valores, conocimientos y actitudes o “habitus” del alumno, con su correspondencia exterior o campo social; es decir, con la incidencia de la cultura institucional propia del escenario donde se desarrolla la acción (Huertas Rosas, 2008; Gauthier, 1999; Pavia et al., 2003).

7. Referencias

- Allué, M. (1996). *Perder la piel*. Barcelona: Seix Barral.
- Allué, M. (1997). Sobrevivir en la UCI. *Enfermería Intensiva*, 6, 29-34.
- Baños, J.E. (2003). El valor de la literatura en la formación de los estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 6(2), 37-43. Recuperado en 14 de abril de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132003000200005&lng=es&tlng=es
- Barbado, F.J. (2007). Medicina y Literatura en la formación del médico residente. *Anales de Medicina Interna*, 24(4), 195-200.
- Birx, E. (1994). The poetry of nursing. *Clinical Nurse Spectrum*, 8, 292-293.
- Borges, J. L. (1969). *El elogio de la sombra*. Ed. Emecé. Buenos Aires.
- Cody, W. (1995). Intersubjectivity: Nursing's contribution to the explication of its postmodern meaning. *Nursing Science Quarterly*, 8(2), 52-54.
- Comas, J. (2009). *Crónicas del linfoma*. Madrid: Rey Lear.
- Chocarro, L. (2013). La intersubjetividad y su relevancia en los cuidados de Enfermería. *Index Enferm*, 22(4), 219-221. doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300006>
- Darwin, C. (1998). *La expresión de las emociones en los hombres y los animales*. Madrid: Alianza
- Díaz, J. L. (2008). El sufrimiento medicalizado. *Cultura de los cuidados*, 12(23), 50-56.
- Fleuri, R., Prefácio, I. N., Santos, I., Gauthier, J., Figueiredo, N.M.A., & Petit, S. H. (2004). *Práctica de investigación en Ciencias Humanas y Sociales – Abordaje Sociopoético*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2.
- Gauthier, J. (1999). Sociopoética- Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humana e social, enfermagem e educação. Rio de Janeiro. Anna Nery-UFRJ.
- Greenhalgh, T. (1999). Narrative based medicine: Narrative based medicine in an evidence based world. *BMJ Clinical Research*, 318(7179), 323-325. <https://doi.org/10.1136/bmj.318.7179.323>
- Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyoacán, México.
- Holmes, V., & Gregory, D. (1998). Writing poetry: a way of knowing nursing. *Journal Advance Nursing* 8(6), 1191-4.
- Huerta-Rosas, A. (2008). La construcción social de los sentimientos desde Pierre Bordieu Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, III(5), 1-11. [Consultado: 10 de Abril de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2110/211015579005>
- Kleinman, A. (1989). *The Illness Narratives: Suffering, Healing, And The Human Condition*. New York: Basic Books.
- López, S.R. (2000). Implicación emocional en la práctica de la enfermería. *Cultura de los Cuidados*, 4(7/8), 172-180.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Millán, G. (2007). *Veneno de escorpión azul. Diario de vida y de muerte*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Paiva, L.M., Batista, V.A., & Carneiro, L. (2003) Sociopoética e enfermagem: uma aproximação en la investigación con adolescentes. *Revista Baiana de Enfermagem*, 18, 89-96.

- Sampedro, R. (1996). *Cartas desde el infierno*. Barcelona: Planeta.
- Santos, I. (2005). Sociopoética: un puente para “cuidar – investigar” en enfermería. *Index de Enfermería*, 14(50), 35-37. Recuperado en 09 de octubre de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962005000200007&lng=es&tlng=es
- Siles, J. (2014). El humanismo en enfermería a través de la sociopoética y la antropoética. *Cultura de los Cuidados (Edición digital)*, 18(38), 9-13. doi.org/10.7184/cuid.2014.38.01>
- Siles, J. (2016). La utilidad práctica de la Epistemología en la clarificación de la pertinencia teórica y metodológica en la disciplina enfermera. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 86-92. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100020&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Siles, J. (2018a). Educación Superior e Investigación Aplicada: sinergias y conveniencias [video]. *Rev Paraninfo Digital*, XII (28). Recuperado de <http://www.index-f.com/para/n28/v005.php>.
- Siles, J. (2018b). La humanización del cuidado a través de las narrativas y la poesía como producto de la investigación aplicada. *Cultura de los Cuidados*, 22(52), 9-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2018.52.01>
- Siles, J. (2019). *La estructura del aire*. Madrid: Verbum.
- Siles, J., & Solano, C. (2014). Qualitative Research and Narrative Sources in the Context of Critical and Renal Cares. *Open Journal of Nursing*, 4(7), 385-401 doi: 10.4236/ojn.2014.46045
- Siles, J., & Solano, C. (2016). Sublimity and beauty: A view from nursing aesthetics. *Nursing Ethics*, 23(2), 154–166.
- Siles, J., & Solano, C. (2017). Poesía y cuidados: un instrumento para la gestión de emociones y sentimientos en enfermería. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(2), 2393-6606. doi.org/10.22235/ech.v6i2.1463
- Siles, J., & Solano, C. (2019). Pensamiento crítico, autotevaluación y estética en la práctica clínica de enfermería. Barcelona. Octaedro.
- Vigotsky, L. (2004). Teoría de las emociones. Akal, Madrid.
- Watson, J. (2008). *Nursing: The Philosophy and Science of Caring*. Colorado: University Press of Colorado.

ANEXOS

Turbación Ilegítima (José Siles) Reflexión sobre la pena, el dolor, la desesperanza, la falta de sentido de la vida

Como escuece la pena
 Cuando es tan desordenada
 Y surge sin lema,
 Súbita, sin avisar,
 Sin forma,
 Sin color
 ...tan inacabada
 Que se confunde,
 Se esparce
 ... y nos turba.

Veneno de escorpión azul Millán, «Fragmentos» (2009)

Diario morir / Diario vivir
 Diario de vida / Diario de muerte
 Hechos consumados / Deshechos consumados
 El día a día. Células grandes.
 En el umbral de la muerte / Cerca del fin
 Poemas a la muerte / Poemas de despedida de la vida
 Adiós al pasado
 Testamento / Preparación para el viaje.
 (...) El cáncer es el destructor de la ignorancia de mi cuerpo
 se apropia de las riendas de mi respiración,

auriga que conduce el carro de carne con jeringas,
 desbocado hacia el despeñadero.
 Somos una mayoría del cuerpo condenada a la muerte por una facción
 rebelde, suicida.
 Células sin brújula me estrangulan.

Elogio de la sombra (Jorge Luis Borges) Reflexión sobre la ancianidad, las sociedades
 envejecidas y sus consecuencias a nivel individual y global. 2018

La vejez (tal es el nombre que los otros le dan)
 puede ser el tiempo de nuestra dicha.
 El animal ha muerto o casi ha muerto.
 Quedan el hombre y su alma.
 Vivo entre formas luminosas y vagas
 que no son aún la tiniebla.
 Buenos Aires,
 que antes se desgarraba en arrabales
 hacia la llanura incesante,
 ha vuelto a ser la Recoleta, el Retiro,
 las borrosas calles del Once
 y las precarias casas viejas
 que aún llamamos el Sur.
 Siempre en mi vida fueron demasiadas las cosas;
 Demócrito de Abdera se arrancó los ojos para pensar;
 el tiempo ha sido mi Demócrito.
 Esta penumbra es lenta y no duele;
 fluye por un manso declive
 y se parece a la eternidad.
 Mis amigos no tienen cara,
 las mujeres son lo que fueron hace ya tantos años,
 las esquinas pueden ser otras,
 no hay letras en las páginas de los libros.
 Todo esto debería atemorizarme,
 pero es una dulzura, un regreso.
 De las generaciones de los textos que hay en la tierra
 sólo habré leído unos pocos,
 los que sigo leyendo en la memoria,
 leyendo y transformando.
 Del Sur, del Este, del Oeste, del Norte,
 convergen los caminos que me han traído
 a mi secreto centro.
 Esos caminos fueron ecos y pasos,
 mujeres, hombres, agonías, resurrecciones,
 días y noches,
 entresueños y sueños,
 cada ínfimo instante del ayer
 y de los ayeres del mundo,
 la firme espada del danés y la luna del persa,
 los actos de los muertos,
 el compartido amor, las palabras,
 Emerson y la nieve y tantas cosas.
 Ahora puedo olvidarlas. Llego a mi centro,
 a mi álgebra y mi clave,
 a mi espejo.
 Pronto sabré quién soy.

Notas biográficas:

José Siles González. Escritor, doctor en Historia, pedagogo, enfermero y catedrático de la universidad de Alicante. Dirige la revista *Cultura de los Cuidados*. Asimismo coordina el grupo de investigación Enfermería y Cultura de los Cuidados y el grupo de Antropología Educativa de los Cuidados. Entre sus publicaciones destaca diferentes libros de poesía y narrativa en el ámbito de la literatura. Desde el punto de vista académico ha llevado a cabo diferentes proyectos de investigación en calidad de investigador principal y de colaborador, derivándose de ellos numerosos artículos de impacto internacional.

MCarmen Solano Ruiz. Profesora Titular del Departamento de Enfermería de la Universidad de Alicante, doctora y licenciada en Antropología Social y Cultural. Diplomada en Enfermería. Su línea de trabajo giran en torno a la investigación cualitativa aplicada a las prácticas clínicas, antropología social y educativa. Ha colaborado en diferentes proyectos de investigación, derivándose de ellos trabajos que han sido premiados por su calidad científica y publicados en revistas con un alto factor de impacto.

Processos de sistematização e de validação de materiais educativos nas pesquisas sobre educação na cidade

Dilza Côco¹, Priscila de Souza Chisté Leite¹ e Sandra Soares Della Fonte²

¹Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil | dilzac@ifes.edu.br |
<https://orcid.org/0000-0001-8371-8517> | pchiste@ifes.edu.br |
<https://orcid.org/0000-0003-2689-4180>

²Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil | sdellafonte@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

Resumo: Este texto discute questões metodológicas acerca do processo de produção e de validação de materiais educativos publicados por um grupo que investiga relações entre educação e cidade (Gepech). Objetiva-se aqui examinar dados sobre o processo de validação desses materiais educativos em ações de formação continuada com professores da educação básica brasileira. Para isso, o grupo realiza pesquisa de levantamento no repositório digital Educapes e analisa dados de cinco investigações. Conclui-se que a abordagem crítica e colaborativa possibilita a estruturação de instrumentos de validação organizados por eixos temáticos que permitem, a pesquisadores e a professores da educação básica, estabelecer relações colaborativas e propositivas como modo de contribuir para o aprimoramento dos materiais educativos sistematizados.

Palavras Chave: Educação; Formação de Professores; Avaliação; Recursos educativos; Investigação Qualitativa.

1. Introdução

Estudos sobre a cidade apresentam-se como temática importante no campo da educação, pois contribuem para a compreensão de aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e econômicos referentes ao desenvolvimento do urbano. A possibilidade de contribuir com esse nicho de pesquisa e a experiência pregressa relacionada à educação em espaços não formais favoreceram a constituição de um grupo de estudos composto por alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Brasil. Ao partir da compreensão de Educação na Cidade pela via da emancipação humana, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) entende que a cidade nos seus espaços e tempos imprime uma orientação pedagógica. Desse modo, a Educação na Cidade (Côco, Chisté, & Della Fonte, 2018) configura-se como uma abordagem que busca promover a leitura do urbano por meio do desvelamento de conflitos e contradições presentes na materialidade cidadina. Ao considerar tais proposições, o Gepech se estrutura a partir de ações como encontros de estudos teóricos que têm como referência obras de autores da linha crítica; diálogos com palestrantes convidados de diferentes áreas que possuem vinculação com os estudos da cidade; realização e exibição de entrevistas com estudiosos de projeção nacional; e visitas mediadas a espaços (praças, monumentos, parques, praias, ruas e museus) e exposições de arte com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a cidade, com destaque para Vitória, no Estado do Espírito Santo; elaboração de materiais educativos e promoção de cursos para professores para compartilhar as pesquisas e validar as produções realizadas. Em meio a este contexto, este capítulo apresenta um recorte das investigações realizadas pelo Gepech, com foco na produção e avaliação de materiais educativos elaborados em pesquisas de mestrado profissional na área de ensino. Nesse sentido, objetivamos examinar dados sobre o processo de produção e validação desses materiais educativos em ações de formação continuada com professores da educação básica brasileira.

As metodologias de pesquisa utilizadas foram o levantamento bibliográfico, quanto ao estudo de dissertações de mestrado; e a pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), tendo em vista as formações de professores e as validações de materiais educativos que nelas ocorreram.

Como modo de organizar este texto, iniciaremos ao apresentar o referencial teórico que orienta a produção de materiais educativos (Kaplún, 2002, 2003; Ruiz, Motta, Bruno, Demonte & Tufre, 2014) e, na sequência, explicaremos como se dá a produção de materiais educativos em nosso grupo, bem como o modo como avaliamos tais materiais no contexto da formação de professores da educação básica brasileira. Salientamos que esse processo de avaliação sustenta-se também nos estudos de Leite (2019).

2. O referencial teórico

A produção de materiais educativos é um tema muito caro à Educação Popular (Brandão, 1984) no contexto da América Latina. Visa, sobretudo, à conscientização das camadas populares acerca de um tema. Kaplún (2002, 2003) aponta que materiais educativos são objetos facilitadores da experiência de aprendizado, cuja elaboração requer pesquisa temática (conhecer o assunto com profundidade), pesquisa diagnóstica (conhecer o que autores conceituados dizem sobre o tema) e também pesquisa pedagógica (estimular as discussões e mudanças na prática pedagógica por meio da criação de situações de aprendizagem junto a alunos). Kaplún (2002, 2003) propõe que a produção de materiais educativos seja orientada por três eixos temáticos, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Eixos temáticos para produção de materiais educativos (Kaplún, 2002).

Eixo conceitual	Refere-se à escolha das ideias centrais abordadas pelo material, bem como temas principais geradores de experiências de aprendizado.
Eixo pedagógico	Expressa o percurso que será oferecido ao leitor. Implica conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem sobre o tema e quais necessidades poderiam ser respondidas pelo material.
Eixo comunicacional	Diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo.

Sobre a validação de materiais educativos, Kaplún (2003) aponta que uma possibilidade seria partir de práticas pedagógicas concretas, ou seja, analisar o material em condições reais e não em uma prova de laboratório em condições artificiais. Inspirados nas propostas de Kaplún, pesquisadores argentinos elaboraram uma cartilha intitulada *Producción de materiales de comunicación y educación popular* (Ruiz et al., 2014) com o objetivo de oferecer ferramentas para a criação de materiais de forma participativa, respeitando os direitos humanos e a diversidade de gênero. Na cartilha, o grupo busca também apresentar possibilidades de validação participativa por meio de entrevistas individuais, coletivas ou grupos de discussão. Sugerem a organização de um guia de perguntas a partir de cinco componentes, originalmente desenvolvidos pela Academy for Educational Development (AED), a saber: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação. A partir dos autores supracitados, Leite (2019) adapta tais recomendações para o campo das pesquisas desenvolvidas no contexto dos mestrados profissionais na área de ensino, sediados no Ifes, e elenca eixos de análises e descritores para avaliação de materiais educativos que explicaremos na seção 2.2, intitulada “Processos de validação de materiais educativos”.

3. Materiais educativos no contexto das pesquisas do Gepech

A partir desse referencial teórico-metodológico, o Gepech tem produzido e validado materiais educativos ao promover cursos que se relacionam com pesquisas do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Ifes. No Brasil, os mestrados profissionais possuem peculiaridades a despeito dos mestrados acadêmicos. A ênfase recai, em especial, na área de ensino, na melhoria das práticas docentes e na obrigatoriedade da criação de produtos educacionais que, entre outros formatos, podem ser materiais educativos. O Gepech tem desenvolvido uma série de materiais educativos virtuais (E-books) direcionados a professores que atuam na rede pública de ensino. Este formato foi escolhido pela possibilidade de divulgação rápida e também pelo baixo custo, já que não requer impressão. O foco desses materiais é apresentar a cidade de modo crítico e pedagógico. Após a elaboração de versão preliminar por parte dos mestrandos, os materiais educativos são apresentados a grupos de professores de diferentes áreas de conhecimento (artes, geografia, história, letras, sociologia, filosofia e pedagogia) que aderem gratuitamente à formação por livre demanda, a partir de edital público de ampla divulgação. Essa etapa integra curso para professores da Educação Básica que envolve atividades, como discussão teórica, visitas mediadas à cidade, oficinas de arte e de criação de percursos de visita, estratégias de validação dos materiais educativos e apresentação, por parte dos professores cursistas, de propostas pedagógicas ou relatos de experiências. Nos limites deste texto, apresentaremos a metodologia de validação de materiais educativos, com ênfase na análise das pesquisas de Fraga, Côco e Chisté (2018), Morais e Côco (2018), Pinheiro e Chisté (2018), Pinto e Chisté (2018), e Frois e Della Fonte (2018).

3.1 Descrição dos materiais educativos

A produção do Gepech deve ser compreendida como um recorte de uma produção mais ampla, ou seja, inserida no conjunto dos produtos educacionais publicados pelo curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. A produção desse curso registra 35 ocorrências no sítio virtual Educapes. Essa base de dados consiste em um repositório digital, de natureza governamental, que foi criado para reunir todas as produções técnicas de cursos de mestrado profissional do Brasil e, conseqüentemente, divulgá-las em âmbito nacional e internacional. A consulta realizada com o descritor “mestrado em ensino de humanidades do Ifes” mostra que até fevereiro de 2020 existem 18 produtos educacionais relacionados à linha de pesquisa “Práticas Educativas” e 12 produtos relativos à linha de pesquisa “Formação de Professores”, no formato E-book. Em termos de ano de publicação, 05 materiais educativos foram publicados em 2017, 13 no ano de 2018 e 17 no ano de 2019. Os dados ainda identificam que um dos produtos educacionais assumiu formato que se aproxima do gênero documentário e as demais produções (quatro) não estavam disponibilizadas no sítio virtual.

No recorte que apresentamos neste capítulo privilegiaremos análises de cinco produções vinculadas ao Gepech e desenvolvidas no eixo dos estudos da linha Formação de Professores, publicadas em 2018, no referido repositório.

Esses cinco materiais educativos abordaram diferentes temáticas relacionadas à Educação na Cidade, mais especificamente sobre a cidade de Vitória/ES (fundada em 1551).

A escolha por essa cidade pode ser explicada por, ao menos, duas razões. A primeira porque trata-se de uma cidade que carrega em sua gênese a história dos primeiros núcleos de ocupação do Estado do Espírito Santo - Brasil. Em sua grafia urbana, inscrevem-se marcas dos conflitos e do trabalho de diferentes grupos sociais, como indígenas, colonizadores portugueses, jesuítas, africanos e imigrantes europeus.

A segunda porque os autores dos materiais educativos atuavam como profissionais nessa cidade e, assim, tinham maior facilidade para dialogar com os professores dessa região.

Para fazer uma caracterização geral das produções do Gepech que serão analisadas, sistematizamos os dados do Quadro 2.

A partir desses dados, notamos que todos os materiais educativos realizaram cursos de extensão para subsidiar o processo de validação, além de envolverem significativo número de professores nessa avaliação.

Nota-se também recorrência no número de horas de atividades desenvolvidas nos cursos, excetuando-se apenas o curso 3.

Todos os materiais apresentam visão crítica da cidade, referencial teórico de base marxiana e não possuem finalidade restrita de expor práticas pedagógicas possíveis, mas buscam apresentar a cidade de modo crítico, ao oferecer subsídios para que cada professor elabore suas próprias propostas pedagógicas.

Nesse sentido, não consistem em manuais ou cartilhas, mas sim em uma possibilidade de trabalho com as temáticas propostas, que pode e deve ser ressignificada pelos professores em sua prática docente, tendo em vista seus diferentes projetos pedagógicos.

Outro ponto em comum refere-se à apresentação de roteiros de visita temática.

Quadro 2. Dados dos materiais educativos do Gepech

Identificação do material educativo	Dados de registro	Objetivo do material educativo
Material educativo 1 (ME1)	Autores: Pinto e Chisté (2018) Título: Educação na cidade: o processo de modernização de Vitória em debate.	Gerar reflexão sobre o processo de modernização da cidade e estimular o debate sobre os impactos das intervenções ocorridas na cidade de Vitória – Espírito Santo, ao longo dos séculos.
Material educativo 2 (ME2)	Autores: Pinheiro e Chisté (2018) Título: O parque Moscoso como espaço-memória da cidade de Vitória.	Apresentar o Parque Moscoso, parque urbano mais antigo da cidade de Vitória, inaugurado em 1912, estabelecendo uma interface entre educação, memória e cidade.
Material educativo 3 (ME3)	Autores: Frois e Della Fonte (2018) Título: O entorno da Vale S.A. na perspectiva do direito à cidade: da miopia verde à catarse do pó preto.	Problematizar e criticar as dinâmicas ambientais entre a empresa Vale S.A. (mineradora multinacional) e o seu entorno para inspirar possibilidades educativas questionadoras.

Processo de validação	Curso de extensão de formação continuada (curso 1) – Carga horária: 60 horas
ME1+ME2+ME3	Participantes: 24 professores de ensino fundamental e médio atuantes na rede pública de ensino da área de Humanidades.
Material educativo 4 (ME4)	Autores: Fraga, Côco e Chisté (2018) Título: Educação na cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural Colaborar com as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, considerando o patrimônio cultural existente no bairro Ilha de Monte Belo, espaço da cidade onde a escola se localiza.
Processo de validação ME4	Curso de extensão de formação continuada (curso 2) – Carga horária: 60 horas Participantes: 5 professoras da educação infantil de uma unidade de ensino de Vitória-ES e uma bolsista da área de Letras.
Material educativo 5 (ME5)	Autores: Moraes e Côco (2018) Título: Educação na cidade: diálogos possíveis para explorar a temática afro-brasileira Fomentar discussões sobre o potencial de espaços da cidade que contemplam a vivência identitária do negro, no Centro de Vitória, ES.
Processo de validação ME5	Encontro de formação continuada (curso 3) – Carga horária: 8 horas Participantes: 25 professores e profissionais da escola de Educação de Jovens e Adultos.

Para detalhar a organização e etapas do processo de validação dos materiais educativos focados, na próxima seção contemplaremos alguns dados que apontam possibilidades metodológicas desenvolvidas pelo Gepech.

3.2 Processos de validação de materiais educativos

O processo de produção de materiais educativos desenvolvido pelo Gepech pode ser dividido em quatro grandes etapas: sistematização, validação, reelaboração das propostas e divulgação do material educativo.

- A **primeira etapa** privilegia a investigação do objeto de estudo, contemplando pesquisas empíricas e estudos teóricos e bibliográficos, voltados para a elaboração do conteúdo do material educativo, em sua versão preliminar. Para isso, realiza-se levantamento de fontes que discutem o objeto e oferecem novos elementos de compreensão da temática. Além disso, dedica-se atenção quanto à forma, como o design do material educativo, o uso de cores e imagens, tamanho de letra, utilização de linguagem adequada ao público alvo, dentre outros elementos sinalizados por Kaplún (2002, 2003).
- Já a **segunda etapa** refere-se à ação de formação de professores. Ela é essencial para verificar a viabilidade das propostas no contexto escolar e adesão/aceitação do público alvo. Envolve a organização dos cursos, ao abarcar diferentes estratégias para que os professores enunciem suas impressões, críticas, elogios, dúvidas e problematizações. Conta-se com variadas formas de registros desses dados, como gravações de áudio e vídeo, fotografias, registros escritos, enunciados orais e questionários. Assim, o pesquisador poderá recorrer a diferentes registros para conhecer a avaliação do público alvo e qualificar o processo de validação da proposta. Essa etapa compreende também a escuta sensível por parte do pesquisador, que observa, interage e valoriza os detalhes diante desse acervo de dados.
- A **terceira etapa** envolve a reelaboração do conteúdo e da forma do produto a partir das sugestões dadas na etapa anterior, visando a publicação da última versão do material educativo.
- A **quarta etapa** envolve a divulgação do material educativo em plataformas virtuais.

Para compreensão de como este processo foi realizado, apresentaremos dados das pesquisas listadas no Quadro 2 ao exibirmos exemplos dos instrumentos utilizados (Formulários), tendo em vista os eixos e descritores elencados por Leite (2019).

A autora apresenta cinco eixos que pretendem abarcar reflexões sobre: (1) Estética e organização do material educativo; (2) Capítulos do material educativo; (3) Estilo de escrita apresentado no material educativo; (4) Propostas didáticas apresentadas no material educativo; (5) Criticidade apresentada no material educativo.

Quanto aos descritores em cada eixo, Leite (2019) sugere que eles sejam elaborados sob a forma de pergunta, a partir das especificidades estruturais e conteudísticas de cada material.

Pontua também na necessidade de dimensionar cada descritor a partir de: Atendido, Atendido Parcialmente e Não atendido, importando também destinar espaço para escrita de sugestões que ampliem a avaliação dos pontos específicos. Cabe ressaltar que tais descritores foram validados na pesquisa realizada por Vasconcellos (2016).

Na figura 1 tem-se um exemplo de como uma das pesquisas organizou o eixo 1, “Estética e organização do Material Educativo”. Cabe ressaltar que os números que aparecem nos campos “atende”, “atende parcialmente” e “não atende” dizem respeito ao número de professores que selecionaram essas opções (Figuras 1, 2, 3 e 4).

PARTE A - ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO	Nº	Pergunta	Atende	Atende Parc.	Não atende
	A1	Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.	18	1	0
	A2	Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.	18	1	0
	A3	Promove uma leitura dinâmica com informações técnicas na mesma proporção com que é didático.	18	1	0
	A4	O embasamento teórico do material está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor.	18	1	0
	A5	Tem cuidado com a escrita do texto respeitando a diversidade.	18	1	0
	A6	O tipo de fonte e o seu tamanho da letra foram adequados para a boa leitura do material.	17	2	0

Fig. 1. Extrato do instrumento avaliativo sobre Estética e organização do ME1 (Pinto & Chisté, 2018, p. 178).

A figura 1 apresenta seis questões que orientam o leitor a formular a sua avaliação sobre o material educativo em uma perspectiva geral. Os critérios “atende”, “atende parcialmente” e “não atende” visam traduzir a compreensão do grupo participante da avaliação, de forma objetiva. Ressalta-se que os instrumentos avaliativos utilizados nas diferentes pesquisas não são idênticos, sofrem ajustes e adequações, conforme a natureza e especificidade da proposta a ser analisada. Tal fato pode ser percebido no conteúdo da figura 2, na qual se observa que as questões A6 e A7 são distintas em relação à figura 1.

A - ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO	A	AP	NA
A1 - Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.	17	0	0
A2 - Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.	17	0	0
A3 - Promove uma leitura dinâmica com informações técnicas na mesma proporção com que é didático.	15	2	0
A4 - O embasamento teórico do material está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor.	17	0	0
A5 - A fonte e o tamanho da letra foram adequados para a boa leitura do material.	15	2	0
A6 - As cores utilizadas (versão digital) foram agradáveis para a leitura do material.	17	0	0
A7 - A forma como foram utilizadas as imagens possibilitou a compreensão do texto.	17	0	0

Legenda: A = atende; AP = atende parcialmente; NA = não atende

Fig. 2. Extrato do instrumento avaliativo sobre Estética e organização do ME2 (Pinheiro & Chisté, 2018, p. 283).

A flexibilidade do instrumento nas diferentes pesquisas fica ainda mais visível no eixo 2, relativo à “Análise dos capítulos do material educativo”. Como cada material é único, esse eixo precisa ser pensado a partir dessa singularidade. Portanto, apesar do processo avaliativo dos materiais educativos contemplar eixos comuns de análise, as especificidades de cada produção exigem a elaboração criativa e propositiva dos itens, fato que revela e marca a identidade do trabalho dos pesquisadores envolvidos. Desse modo, não defendemos como válida a formulação de um instrumento de avaliação único, genérico, padrão para avaliar todas as propostas. Apostamos na avaliação por eixos que podem ser explorados conforme as necessidades de cada objeto.

No eixo 3, “Estilo de escrita apresentado no material educativo”, cada pesquisa estruturou os itens de avaliação pressupondo que a abordagem crítica de um conteúdo necessita de modos igualmente críticos e cuidadosos de exposição desse conteúdo. A figura 3 exemplifica possíveis itens de avaliação desse eixo:

PARTE C – ESTILO DE ESCRITA APRESENTADO NO MATERIAL EDUCATIVO	Nº	Pergunta	Atende	Atende Parc.	Não atende
	C1	Apresenta escrita, conceitos e argumentos claros.	18	1	0
	C2	Explica os termos técnicos e expressões científicas.	16	3	0
	C3	Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado.	18	1	0
	C4	O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor.	17	2	0
	C5	Tem cuidado com a escrita do texto respeitando a diversidade.	18	1	0
	C6	As epígrafes utilizadas no início de cada capítulo foram interessantes para inspirar a leitura dos mesmos.	17	2	0

Fig. 3. Extrato de instrumento de avaliação sobre o eixo da escrita do ME1 (Pinto & Chisté, 2018, p. 179).

O eixo 4, “Propostas didáticas apresentadas no material educativo”, tal como sugerido por Leite (2019), sofreu adequações nas pesquisas do Gepech, pois os materiais educativos em análise não apresentavam atividades destinadas diretamente aos alunos. Assim, conforme Figura 4, o eixo 4 passou a ser intitulado “Conteúdo apresentado no Material Educativo”, e seus descritores remeteram a possíveis adequações do conteúdo do material educativo para ser trabalhado com os alunos da educação básica, conforme podemos observar nos descritores D3, D4 e D5 da Figura 4.

PARTE D – CONTEÚDO APRESENTADO NO MATERIAL EDUCATIVO	Nº	Pergunta	Atende	Atende Parc.	Não atende
	D1	O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas na mesma proporção com o que é didático.	16	3	0
	D2	Pode ser usado em processos de formação de professores.	19	0	0
	D3	O conteúdo pode ser adaptado para o Ensino Fundamental.	16	3	0
	D4	O conteúdo pode ser adaptado para o Ensino Médio.	19	0	0
	D5	O conteúdo pode ser adaptado para a Educação de Jovens e Adultos.	19	0	0

Fig. 4. Extrato de instrumento avaliativo sobre conteúdo e criticidade do EM1 (Pinto & Chisté, 2018, p. 179).

Quanto ao eixo 5, “Criticidade apresentada no material educativo”, todas as pesquisas se valeram de descritores que avaliavam o caráter provocativo do material educativo, sua fundamentação teórica, sua abordagem histórica, política e social, seu estímulo a superar crenças comuns ou hegemônicas.

3.3 Análise das respostas à questão aberta do instrumento de validação de materiais educativos

Como mencionado, o instrumento de validação do material educativo também deixa espaço para o leitor fazer registros complementares e enunciar outros elementos não abordados nos itens do instrumento. A análise dos dados dessa parte do instrumento assume os pressupostos da abordagem dialógica (Bakhtin, 2003), na qual os enunciados materializados na forma de textos elaborados pelos participantes ocupam um lugar de destaque no processo de avaliação e validação. Conforme Bakhtin (2003, p.307), “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”. Desse modo, o texto constitui-se como uma fonte de dados específicos e singulares que pode explicitar as impressões e críticas dos professores. A partir dessa ideia, o conjunto dos enunciados proferidos pelos docentes são lidos e analisados pelo pesquisador, o qual busca apreender recorrências de termos que produzem sentidos positivos e/ou críticos sobre o material educativo e que indicam possibilidades de sua reconfiguração.

Assim, na questão aberta de cada instrumento, buscou-se apreender enunciados subjetivos e singulares não contemplados nas questões objetivas. Nessa parte, o instrumento instaurou uma abertura para que a voz do participante ultrapassasse as respostas fechadas em três alternativas e pudesse ser ouvida pelos pesquisadores.

Os dados qualitativos tiveram uma relação, ao mesmo tempo, complementar e tensa em relação aos dados quantitativos. Por um lado, confirmaram o que a seção avaliativa de traço quantitativo mapeara. Por outro, transcenderam os resultados quantitativos, inclusive, como se verá, extrapolando a avaliação do material propriamente dito. Foram várias as tendências de enunciados. A primeira delas é que, em sua grande maioria, os cursistas não sugeriram nenhuma alteração no material educativo, visto que ficaram satisfeitos com ele. Mesmo assim, quiseram registrar seus elogios e seu contentamento. Esse fato poderia ser visto como dispensável, pois essa satisfação já ficara clara nos dados quantitativos. No entanto, a insistência em registrar suas impressões positivas e elogiosas parece indicar tanto a necessidade de reforçar as respostas quantificáveis, como a insuficiência dessas quantificações. Enunciados relativos ao ME3 como *“Superou as expectativas de conhecimento”* (F.R.G.), *“Excelente material”* (J.A.P.), *“[...] achei o material rico e pertinente e as discussões muito presentes na sociedade atual”* (J.H.S.F.), *“achei maravilhoso”* (D.P.S.), extrapolam o sentido de uma simples resposta como “atende”.

Para além dos elogios, os professores sentiram necessidade de expressar mudanças pessoais que experimentaram no curso. Em relação ao ME2, um participante afirmou ter experimentado *“Uma nova percepção da cidade de Vitória, principalmente através da arte e dos relatos de experiência”* (L.R.), enquanto outro mencionou que, com o curso e o material, houve *“A possibilidade de ampliação do nosso olhar para uma cidade educativa”* (M.D.S.).

A partir do nível de escolarização com o qual trabalham, os professores também avaliaram, de modo mais detalhado, as potencialidades e os limites de uso do material junto a alunos. No que concerne ao ME1, encontramos os seguintes comentários: *“O Material possui uma escrita clara e didática que pode ser usado principalmente no Ensino Médio. É uma análise detalhada do processo de modernização e verticalização da cidade”* (R.C.); *“Considero o material eficiente e completo, necessitando apenas de adequações didáticas para o Ensino fundamental”* (J.N.).

Em relação ao ME3, uma cursista registrou: *“Não [tenho sugestões], achei maravilhoso. Inclusive já estou utilizando”* (F.R.G.). Outra ainda vislumbrou uma nova dinâmica a ser feita com os alunos que não ocorreu na formação de professores, mas que poderia ajudar a avaliar as mudanças perceptivas acerca da cidade: *“[...] fazer um prévio questionário com os alunos dos seus conhecimentos sobre a cidade, e um outro, posterior às visitas. E observar a mudança na percepção da cidade, de modo geral”* (J.H.S.F.).

Também se observou a inspiração que o material oferecia para se problematizar outras cidades além de Vitória, como nas seguintes falas: *“Irei propor com meus colegas da EJA uma proposta a partir do seu trabalho, mas com olhar voltado para [a cidade de] Vila Velha”* (M.D.S.); *“Achei completo. Me fez refletir e quero continuar refletindo a partir do meu município”* (D.P.S.).

Apreciar o material tendo em vista o encontro direto com os alunos é dizer algo que escapa do contexto estrito do curso. O material educativo não teve como público alvo os alunos. No entanto, os professores cursistas indicam que ele pode ou já está ganhando vida no processo direto de ensino-aprendizagem. O material educativo pode ser lido por outros sujeitos ou ganhar adaptações a partir de uma nova cidade.

Apesar de poucas, as sugestões dos participantes foram ouvidas com atenção pelos pesquisadores. Por exemplo, propôs-se a alteração no tamanho da fonte utilizada no ME1 e no ME3. Um dos leitores observou que a fonte pequena dificulta a leitura. Essa observação é relevante, pois tal formatação pode prejudicar o interesse do leitor pelo texto.

Em relação ao ME1, um cursista sugeriu: *“Fazer um folheto mais resumido para melhor compreensão dos alunos e não tornar a leitura um tanto quanto cansativa”* (L.R.).

Apesar de o material educativo não ter sido elaborado para ser utilizado junto aos alunos, esse comentário foi levado em consideração. As autoras ampliaram as notas explicativas e fizeram modificações que melhorassem a leitura e a compreensão. Frois e Della Fonte (2018) também optaram por introduzir um glossário para facilitar a compreensão de alguns conceitos e termos.

Houve comentários que remeteram à dinâmica do curso. Longe de serem descartados, eles foram escutados. Uma leitora recomenda, quanto ao ME3, fazer a visita mediada antes da produção artística. À primeira vista, nada impede a implementação dessa alteração, por mais que, na logística do curso, fosse relevante ir para a visita mediada já com algum aparato teórico (inclusive o artístico) que contribuísse para superar a aparência de alguns fenômenos que seriam encontrados no percurso.

Também apareceram, nos enunciados dos professores, novas problematizações. Por exemplo, uma cursista indaga: *“Como pressionar as entidades públicas para cobrar uma postura mais correta da empresa [poluidora]?” (J.S.E.)*. A partir desse comentário, Frois e Della Fonte (2018) perceberam que o material não contava com indicativos de canais de denúncias contra a poluição e crimes ambientais. Apesar de terem direcionado algumas leituras e apontado a página social da Associação dos Amigos da Praia de Camburi, faltavam maiores informações sobre os órgãos ambientais e canais de manifestação. Com base nessa indicação, eles inseriram no material alguns desses canais de denúncia e de mobilização socioambiental.

Os exemplos de enunciados destacados na questão aberta do instrumento de avaliação do material educativo revelam que houve, no próprio instrumento, o prolongamento do diálogo entre pesquisadores e cursistas não apenas sobre os E-books, mas sobre o curso como um todo, sobre mudanças pessoais e sobre projetos de trabalho de educação na cidade na escola. É a partir dessa relação dialógica produtiva (Bakhtin, 2003) que os professores participantes das pesquisas puderam oferecer suas contrapalavras e fomentar a produção de novos textos. Por essa razão, a avaliação que ocorre em um tempo presente pode comportar possibilidades de se pensar a utilização da proposta em outros contextos, com outros públicos e em outros momentos. Nessa perspectiva, embora o material apresentasse um acabamento provisório no momento da avaliação, ao mesmo tempo sugeria um inacabamento, pois abria para outras possibilidades de interlocução. Esse modo de avaliação coloca o sujeito para pensar sobre o passado, presente e futuro.

Entendemos que os instrumentos utilizados em pesquisas do Gepech, mesmo com suas especificidades temáticas, buscam alcançar esse movimento dinâmico de tempos. A avaliação, desse modo, coloca os sujeitos participantes em atividade criativa, pois estimula a potência dos sujeitos em reelaborar, revigorar e ou realimentar as expectativas. Além disso, sinaliza uma responsabilidade coletiva. Tal fato reforçou ainda mais o caráter colaborativo que envolve a construção do curso e a validação dos materiais educativos.

4. Considerações finais

Por mais que se inspire em experiências anteriores do âmbito da Educação Popular (Brandão, 1984), os processos de sistematização e validação de materiais educativos construídos pelo Gepech em suas investigações sobre as relações entre educação e cidade são embrionários e ainda sujeitos a aprofundamentos. Porém, em seu pouco tempo de existência, o grupo já reconhece que elaborar materiais educativos sob uma perspectiva crítica envolve um movimento duplo e articulado.

Por um lado, implica abandonar o ideário tecnicista segundo o qual especialistas elaboram materiais para os professores aplicarem.

Por outro, demanda estabelecer ações coletivas nas quais, mesmo com responsabilidades diferenciadas, os sujeitos instituem o diálogo, isto é, a interação, o reconhecimento intersubjetivo, espaço/tempo de fala/escuta, e de compromisso com a formação de todos os envolvidos.

Essa ampla base crítica precisa ganhar materialidade no material educativo produzido. Entendemos, contudo, que o material é um produto decorrente de uma ação. Portanto, o tom problematizador e crítico precisa estar igualmente presente no resultado (nos E-books) e em seu processo de elaboração como um todo. Isso requer que a criticidade não esteja apenas no conteúdo que os materiais abordam, mas também no modo de produção desse material, ou seja, em todas as suas dimensões, como alerta Kaplún (2002, 2003). Sob essa lógica, torna-se indispensável compartilhar o material em situação concreta junto a professores, momento que não consiste em mera apresentação do material, mas parte constitutiva de sua elaboração.

Por certo, os instrumentos de avaliação desses materiais estão sujeitos a reformulações de modo a fomentar cada vez mais diálogos. Mas, esse esforço específico só ganha sentido quando as propostas de pesquisas que integram, entre outras ações, a elaboração de materiais educativos e a formação de professores, incorporarem uma abordagem ampla e crítica. Diante desses resultados, reconhecemos que o processo de criação e avaliação de materiais educativos compõe ao menos três etapas: (1) Elaboração da versão preliminar, (2) Validação, via instrumento composto por eixos de análise e descritores, realizada em colaboração com grupo representativo do público alvo, (3) Reformulação do material educativo a partir das contribuições do grupo representativo, (4) Ampla divulgação do material educativo. De modo geral, apresentamos na Figura 9, síntese de elementos desse processo.

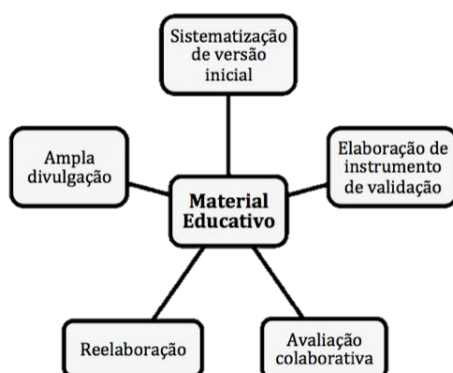


Fig. 9. Esquema do processo de produção e avaliação de materiais educativos.

Finalizamos este texto, aspirando que a proposta teórico-metodológica apresentada possa, de certo modo, estimular e orientar outros pesquisadores interessados pelo tema a produzirem e validarem materiais educativos em diferentes contextos.

5. Referências

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Brandão, C. R. (1984). *O que é educação Popular*. Editora Brasiliense.
- Côco, D., Chisté, P. S., & Della Fonte, S. S. (org.) (2018). *Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo*. Vitória: Edifes.
- Fraga, D. L., Côco, D., & Chisté, P. de S. (2018). *Educação na cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural*. Vitória, ES: Instituto Federal do Espírito Santo. Acedido janeiro 9, 2020, em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552884>.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Kaplún, G. (2002). Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. *VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de*

Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio 2002 - Grupo de Trabajo: Comunicación y Educación, 01-18.

- Kaplún, G. (2003). Materiais educativos: experiência de aprendizado. *Revista Comunicação & Educação*, 271, 46-60.
- Leite, P. S. C. (2019). Proposta de validação colectiva de materiais educativos em mestrados profissionais da área de ensino. *Revista de Educación Campo Abierto*, 38(2), 185-198. Acedido janeiro 9, 2020, em <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516>. doi: 10.17398/0213-9529.38.2.185
- Morais, E. R. V., & Côco, D. (2018). *Educação na cidade: diálogos possíveis para explorar a temática afro-brasileira*. Vitória, ES: Instituto Federal do Espírito Santo. Acedido janeiro 9, 2020, em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552963>.
- Frois, I. D. O., & Della Fonte, S. S. (2018). *O entorno da Vale S.A. na perspectiva do direito à cidade: da miopia verde à catarse do pó preto*. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Acedido janeiro 9, 2020, em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552906>.
- Pinheiro, L. F. M. A., & Chisté, P. S. (2018). *O Parque Moscoso como espaço memória da cidade de Vitória*. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Acedido janeiro 9, 2020, em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552952>.
- Pinto, P. G., & Chisté, P. S. (2018). *Educação na cidade : o processo de modernização da cidade de Vitória em debate*. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Acedido janeiro 9, 2020, em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552894>.
- Ruiz, L., Motta, L., Bruno, D., Demonte, F., & Tufro, L. (2014). *Producción de materiales de comunicación y educación popular*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Vasconcellos, T. V. (2016). *Ciências em quadros: as contribuições da Arte Sequencial para a Educação Científica no Ensino de Ciências* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.

Notas biográficas

Dilza Côco. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Mestre em Educação pela Ufes e Licenciada em Pedagogia pela Ufes. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Cidade e Humanidades (Gepech).

Priscila de Souza Chisté Leite. Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É graduada em Educação Artística pela Ufes, em Letras pelo Ifes e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech).

Sandra Soares Della Fonte. Possui graduação em Filosofia pela Ufes (2002) e em Educação Física pela mesma universidade (1993). Fez mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1996), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e doutorado em Filosofia pela UFMG (2020). É professora da Universidade Federal do Espírito Santo desde 1997. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Cidade e Humanidades (Gepech).

Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa

J. Ignacio Rivas Flores¹, M. Esther Prados Megías²,
Analía E. Leite Méndez¹, Pablo Cortés González¹, M.
Jesús Márquez García¹, Piedad Calvo León¹, Virginia
Martagón Vázquez¹ y Maia Acuña¹

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España |
i_rivas@uma.es | <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011> | aleite@uma.es |
<https://orcid.org/0000-0001-5064-999X> | pcortes@uma.es | <https://orcid.org/0000-0002-9604-044X> | mariajesusmarquez@uma.es | <https://orcid.org/0000-0002-2220-3795> |
piedy@uma.es | <https://orcid.org/0000-0002-5704-8617> | vmartagon@gmail.com |
<https://orcid.org/0000-0003-1603-9906> | maiaacunia@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-7954-5430>

² Departamento de Educación, Universidad de Almería, España | eprados@ual.es |
<http://orcid.org/0000-0002-6413-2219>.

Resumen: El grupo de investigación ProCIE, a lo largo de nuestra actividad investigadora y docente, hemos prestado atención especial a los aspectos personales y subjetivos implicados en las mismas. En este texto, mostramos la dimensión ética de la investigación narrativa y biográfica a partir de nuestra práctica particular. Desde nuestra perspectiva, investigar, al igual que enseñar, supone establecer relaciones personales entre todos los implicados (tanto sean sujetos investigadores como investigados). Este planteamiento tiene varias aristas, atravesadas por cuestiones éticas. Primero, implica entender al otro como *sujeto de derechos* y, por tanto, nos obliga a establecer condiciones a la investigación para que los garantice. Segundo, accedemos a los sujetos desde el respeto a su conocimiento como verdadero (cuentan sus historias, entendiendo que estas implican una forma de conocer el mundo), por tanto, entendemos que es necesario establecer un marco de relaciones *horizontal y dialógico*. Tercero, investigar colaborativamente implica asumir responsabilidades en torno a los procesos, las cuales se van resolviendo en un proceso de toma de decisiones *reflexivo, contextualizado y situado*, que afecta a los sujetos implicados.

Palabras Clave: Ética; Trabajo colaborativo; Investigación narrativa; Investigación biográfica; Investigación cualitativa.

1. Introducción

Cuando hablamos de investigación narrativa ponemos en evidencia cuestiones relevantes que tienen que ver con los sujetos y las relaciones. Por tanto, la responsabilidad de la investigación y de los investigadores e investigadoras va más allá de los meros resultados. De hecho, desde nuestra acción docente e investigadora estamos configurando y sedimentando nuestro propio lugar en el mundo en la medida que nos entendemos como sujetos históricos. Esto nos sitúa ante dilemas éticos y políticos que, en nuestro caso, nos los planteamos desde una perspectiva democrática y plural, empatizando y actuando en, por y para los contextos y las realidades en los que nos hallamos inmersos.

Estamos atravesados, por tanto, por una concepción y un posicionamiento político y ético a partir de un modo de entender nuestra responsabilidad como actores públicos.

En consecuencia, como efecto de las prácticas investigadoras, deviene una ética de sí, en palabras de Rose (2012), una ética de nuestras esperanzas que se entrelazan con las vidas de los más cercanos.

Lo narrado no puede entenderse de otra manera que no sea a partir de un trabajo colectivo en el que están implicados componentes diversos y complejos, que se inician en la experiencia narrada y que tienen su anclaje en el territorio, en el suelo que pisamos.

Lo dilemático se superpone a lo paradigmático y confronta con lo programático, de tal forma que explícitamente, o no, estamos posicionándonos en cada una de las decisiones que tomamos.

Sin duda lo deseable es que esta sea una opción consciente fruto de la reflexión crítica y de los proyectos sociales compartidos, en la que se comprometen discursos, cuerpos, intenciones, etc.

La investigación nos desafía a posicionarnos, a buscar sentidos que habiliten formas de entender el mundo, para cambiarlo, para no ser indiferentes a él y a las realidades de los sujetos que lo habitan. Ética, estética y política son parte del conocimiento de las relaciones que componen y descomponen las prácticas investigativas, en definitiva, un constante ejercicio ético sobre nosotros mismos a partir de la mirada y la existencia de los otros y las otras.

Con estas premisas planteamos que la investigación biográfica narrativa, por su propia esencia, en tanto producto y proceso (Clandinin, 2013), utiliza una gran diversidad de herramientas.

Con ellas se trata de abrir procesos de conversación y de diálogo interdisciplinario que vulnera los límites entre modalidades y borra las fronteras entre los medios utilizados, los diferentes instrumentos o las tradiciones culturales.

De este modo, se ofrece el compromiso de abrir caminos de discusión que conducen a la toma de conciencia de la siempre contingente y estructurada construcción del conocimiento desde posiciones hegemónicas.

Nuestra investigación parte de los relatos de los sujetos participantes y se orienta hacia la reflexión sobre los sentidos y significados presentes en los relatos para reconstruir propuestas alternativas desde una perspectiva colaborativa, participativa y democrática.

De este modo, avanza desde la relación que se establece con los sujetos y colectivos con sus intereses particulares, conformando una comunidad de reflexión y, en ocasiones, una comunidad de prácticas en la medida en que participamos en las propuestas de cambio que se ponen sobre la mesa.

Al respecto, todos los participantes, investigadores e investigados, forman parte del proceso aportando desde las posiciones relativas de cada uno. En este sentido, construimos propuestas de cambio y de transformación que parten de los grupos y los colectivos, dando un valor particular a las mismas.

De acuerdo con estos planteamientos, nuestro interés en este capítulo es mostrar la dimensión ética de la investigación narrativa y biográfica a partir de nuestra práctica particular y los modos como se presenta en nuestro trabajo.

Por tanto, pretendemos ofrecer los dilemas con los que nos enfrentamos a lo largo de nuestras investigaciones, como una forma práctica de dialogar sobre este tema. Tradicionalmente, en investigación cualitativa las cuestiones éticas se han resuelto de acuerdo con un protocolo que respondía más a las cuestiones programáticas de la investigación (básicamente procedimentales) que a las de índole relacional y subjetiva, que atienden más a una cuestión dilemática, con un contenido más político y personal.

Entendemos que esto conlleva una mayor exigencia ética ya que compromete no solo el procedimiento sino, fundamentalmente, a los sujetos.

La investigación biográfico-narrativa es particularmente sensible a estos aspectos.

Por ello nos planteamos los siguientes objetivos:

- Exponer a la “comunidad científica” una praxis reflexiva vinculada a la ética del investigador/a.
- Reflexionar acerca de los aspectos éticos y políticos implicados en las dinámicas de la investigación cualitativa y biográfico-narrativa.
- Compartir experiencias de investigación que pongan en juego relaciones alternativas entre los sujetos, a partir de los relatos propios del investigador/a.
- Analizar cómo los relatos nos ponen en posición de comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales.

- Avanzar en la posibilidad de construir procesos colectivos de comprensión de la realidad, desde el diálogo, la interacción y, en su caso, la confrontación de posiciones.
- Valorar el proceso de construcción de las narrativas desde una perspectiva democrática y participativa.

El desarrollo de este planteamiento nos obliga a una estructura peculiar que no responde necesariamente a la presentación de una investigación en particular.

Más bien vamos a mostrar los dilemas que han ido apareciendo en las distintas investigaciones en la voz de los sujetos investigadores, mediante la narración de cómo las han afrontado, y no sabemos si atrevernos a decir que hemos resuelto.

1.1 Navegando entre mares. Nuestra posición onto-epistemológica para otra ética de la investigación

Las consecuencias de plantearnos la investigación tal como venimos manifestando son diversas. En definitiva, nos enfrentan con las implicaciones éticas vinculadas a la investigación cualitativa en general que, en el caso de lo biográfico y narrativo, adquieren una relevancia especial ya que se basa en el sistema de relaciones que se establecen entre los sujetos en contextos y territorios determinados.

Las implicaciones éticas que supone esta forma de investigar son importantes, ya que tanto sujetos investigados como investigadores quedan expuestos en tanto que ponen en juego sus vidas, sus trayectorias, sus voces particulares, ... en definitiva, su subjetividad.

Hay una exposición pública de estos factores que puede afectar de una forma u otra a su intimidad, a su imagen pública, a sus responsabilidades, etc. Por tanto, es necesario establecer una serie de precauciones éticas que les mantenga "a salvo" (Montes, Kushner, & Ocaña, 2020).

Desde esta perspectiva cobran especial relevancia las cuestiones onto-epistemológicas como una forma de comprender la realidad de tipo socio-constructivista junto con una comprensión decolonial (Rivas, 2019) de la investigación, que implica una forma de situarnos ante el mundo diferente. Siguiendo a Cortés (2019), que retoma la perspectiva que el grupo de investigación lleva desarrollando desde sus orígenes, presentamos el cuadro 1 que sintetiza el conjunto de rasgos metodológicos, epistemológicos y ontológicos que han venido fundamentando nuestra acción.

Para cada uno de estos rasgos se muestra su influencia en alguna de las líneas de pensamiento que nos guían, con especial incidencia en los componentes éticos que subyacen. El panorama que se muestra es un puzzle complejo que da idea de la diversidad que caracteriza el pensamiento educativo.

Cuadro 1. Evolución metodológica, epistemológica y ontológica de la investigación narrativa.
Extraído de Cortés (2019).

Rasgos Metodológicos, Epistemológicos y Ontológicos	Influencias investigadoras
El valor de la experiencia como “epistemología de investigación” (Hernández, 2011).	*Plantea la necesidad de comprender/construir el conocimiento desde la experiencia vivida. *Hace de la investigación cualitativa narrativa un recurso más flexible y ético.
Verdades complejas y el lenguaje como inter-discurso (Lópes, 2011)	*La comprensión del mundo pasa por la del sujeto en un plano complejo y compartido. *El sujeto se entiende desde la construcción colectiva que abarca el contexto a través de la relación de miradas y discursos.
La democratización del conocimiento (Connelly & Clandinin, 1995) y la transformación de la realidad (Rivas, 2012)	* La investigación narrativa transita hacia un nivel de complejidad que traslada la autoridad del conocimiento a los sujetos, por tanto, lo democratiza. * Este tránsito genera prácticas transformadoras en una construcción pública del conocimiento.
Epistemología crítica de la complejidad (Kincheloe, 2008) y la escucha radical (Tobin, 1010)	* Se hacen planteamientos en los que se entienden los sujetos en constante evolución y en una esfera de la comprensión compleja. * Resulta necesario un replanteamiento más allá de categorías pre-establecidas. * La escucha radical resulta un acto de consenso en la forma de entender las diferencias a la hora de reconfigurar las relaciones humanas. * La investigación narrativa se entiende desde el vínculo con el Otro y la Otra.

Con estas premisas estamos poniendo en juego otra forma de investigar que contemple a los sujetos entrevistados no solo como un factor importante, sino también necesario, en el proceso de investigación. Esto significa una ruptura con la mirada extractiva y expoliadora de la investigación tradicional (también la cualitativa en muchos casos) denunciada desde diversos autores (Santos, 2019; Rivas & Leite, 2011). En investigación narrativa cobra especial relevancia que la construcción del relato pueda tener una dimensión compartida. Pero aún importa más, si cabe, que haya un proceso colaborativo especialmente en la interpretación, poniendo en evidencia los principios constructivistas manifestados anteriormente, pero también el respeto al conocimiento propio del relato y al sujeto que lo comparte.

Desde un punto de vista ético-político, nos situamos en un contexto deliberativo, en la línea de lo que proponen, entre otros, House y Howe (2001), que apuntan a la necesidad de incorporar modelos políticos democráticos, horizontales y colaborativos, en el contexto de la cotidianidad de la investigación. Tal como señala Kushner (2002), entre otros, las relaciones entre los sujetos tradicionalmente son de tipo jerárquico y de poder, aún en investigaciones de corte cualitativo. Los investigadores suelen hacerse cargo de los datos, cosificando a los sujetos y dejándoles fuera del análisis de sus propias vidas (Corona, Berkin, & Kaltmeier, 2012). La perspectiva democrática-deliberativa que defendemos permite una construcción intersubjetiva entre todos los sujetos implicados, permitiendo relaciones más horizontales a partir de un respeto profundo por el otro -sujeto investigado- como portador de conocimiento y soberano del mismo y de su vida.

Entendemos que forma parte de la ética investigadora reflexionar acerca de las relaciones de poder que se generan en el ámbito de las investigaciones, las cuales siempre existen, incluso encubiertas bajo las fuerzas colonizadoras y opresivas a las que se enfrentan muchas investigaciones de corte cualitativo y narrativo (Denzin, 2017). En este sentido, aspectos como el género, la clase social, la orientación sexual, la raza, la nacionalidad, la posición, los intereses del investigador/a, entre otros aspectos, son elementos a considerar a lo largo de todo el proceso investigador.

2. La investigación / método / el proyecto

El objetivo de este capítulo, como ya hemos planteado, no es mostrar un proyecto de investigación específico, sino poner en cuestión la perspectiva ética-política a partir de la praxis de algunas de las investigaciones que el grupo ProCIE ha desarrollado en los últimos años, tanto en forma conjunta como en los proyectos individuales de tesis doctorales. Queremos mostrar, por tanto, qué cuestiones críticas nos han surgido y cómo nos las hemos planteado los propios investigadores, permitiendo así, compartir nuestra experiencia y nuestra reflexión. Presentamos a modo de relatos, cinco reflexiones de los investigadores/as del grupo ProCIE, contextualizadas en el marco de diferentes investigaciones del grupo y del desarrollo de tesis doctorales, donde a partir de sus lecturas convergemos en los dilemas que queremos presentar a la comunidad científica que investiga desde un punto de vista narrativo.

Algunas de estas cuestiones que sometemos a debate público serían:

- Cómo comprendemos al sujeto, así como los procesos de subjetivación y de construcción de la identidad. Investigar nos enfrenta a la necesidad de entender cómo nos constituimos frente al mundo y con los otros y otras. En definitiva, cuestionamos las epistemologías hegemónicas en la investigación, incluso las cualitativas de corte convencional, poniendo sobre la mesa la necesidad de pensarlas en términos de transformación centrada en los valores antropológicos esenciales: la vida, la solidaridad, la justicia, la equidad, la emancipación...
- Qué metodologías son más pertinentes para apoyar los procesos de cambio y transformación social. Entendiendo, como venimos diciendo, que investigar supone una práctica social y política, el modo cómo investigamos es una forma de construir relaciones y, también, de construir sociedad. Forma también es contenido, por lo que no podemos obviar la reflexión sobre los procedimientos en tanto que representan una forma de entender el conocimiento, las relaciones, la sociedad, la educación, etc. Hablamos, así pues, de horizontalidad como una forma de construir relaciones democráticas; de comunidad como un modo de entender lo colectivo; igualmente entendemos la investigación como una forma de resistencia política.
- Cómo consideramos los datos y la información de los sujetos. La propia idea de dato, como producto objetivable de la investigación, puede ser cuestionado desde una perspectiva crítica. Planteamos la necesidad de buscar formas alternativas que no supongan la visión fragmentaria que nos ofrece este término. El relato como unidad, el dilema como percepción del sentido, por ejemplo, pueden suponer formas alternativas de plantear este tema.
- Desde este punto de vista resulta relevante cuestionarnos la relación entre autoría, autorizantes y autorizados, en la dinámica investigadora. Qué voces se hacen públicas; qué tipo de diálogo se establece entre ambas; se puede pensar en una construcción conjunta del relato que dé valor a todas las voces implicadas.

2.1 Con voz propia. Algunos relatos acerca de la ética en la investigación.

Virginia

Desde el inicio de la investigación, al realizar el proyecto de tesis y plantear establecer contacto con la persona que iba a participar como protagonista de esta, surgieron una serie de incertidumbres relacionadas con la manera de abordar la temática; mi posición en los distintos espacios que íbamos a compartir, tanto en el conversar como a la hora de observar su actividad en el centro, el vínculo que compartía con la maestra, así como la influencia que este podría tener a la hora de realizar el análisis e interpretación de la información recogida en cada uno de los encuentros.

A partir de las primeras conversaciones, me hice consciente de la necesidad de dejar de centrarme en buscar las respuestas a mis inquietudes iniciales (relacionadas con el foco de la investigación) para permitir que ella desarrollara la temática de una forma más espontánea y natural, lo que me permitiría contextualizar los aspectos que fueron emergiendo de ese compartir con ella.

La preocupación por delimitar mis interpretaciones (al haber establecido una relación personal previa al inicio de la investigación) y saber qué parte pertenece a la realidad que ella me está mostrando, se mantiene durante todo el tiempo de recogida y análisis de la información.

Tal y como acordamos antes de empezar la investigación, cada vez que teníamos programado un nuevo encuentro, hacíamos un pequeño repaso sobre lo que habíamos estado compartiendo la vez anterior, lo que me permitía ofrecer un avance sobre las ideas y conceptos que, tras la transcripción y lectura de la información que había recogido, iban apareciendo en el relato. Que ella se reconociera en el relato se estableció como elemento indispensable para iniciar el análisis de este.

Al intentar comprender la realidad que me está compartiendo, me doy cuenta de que la mía está siendo modificada en la interacción. Ella se expone como protagonista y el intercambio a través del diálogo que aparece entre nosotras, provoca en mí un cambio como investigadora.

Pablo

Entiendo que hablar de ética en la investigación narrativa, se vuelve un elemento crucial y neurálgico que, por un lado, hace posible la gestación de este tipo de investigación y, por otro lado, sirve de guía en la que el proceso importa más que el resultado. Sobre esto último, en otras palabras, resulta de mayor importancia atender a las necesidades, voces, inquietudes, demandas, fricciones y acercamientos con los sujetos participantes en las investigaciones narrativas que simplemente el deseo de rescatar información para concluir un proceso investigador. Aún así tengo varios dilemas que me han interpelado en las distintas investigaciones narrativas en las que he participado.

El primer dilema del que llevo años intentando salir. ¿Acaso los procesos de investigación tienen la misma repercusión en las vidas de quienes la practicamos desde el lado claro de investigadores a quienes se encuadran desde el lado de los participantes? Y más aún en un contexto socio cultural académico en el que el desarrollo profesional depende de los frutos, en formatos académicos, de nuestras investigaciones.

Esto nos lleva adentrarnos en el segundo dilema. Se observa claramente como los tiempos, formatos y lógicas por las que hegemonícamente se impone la ciencia en su producción y auditoría de rendimiento, está, en muchas ocasiones, muy lejos de lo que los procesos de investigación narrativa requieren; llegando al absurdo que muchas revistas llamadas de impacto y foros de difusión científica imponen un formato cerrado, y con tintes paradigmáticos muy claros, de presentación (y por lo tanto, divulgación) de los trabajos académicos y/o científicos.

El tercer y último dilema, seguro que tengo muchos más, pero sintetizando, tiene que ver con la capacidad de canalizar las potencialidades de la investigación narrativa con las posibilidades de transformación de los contextos socioeducativos. Y más, aún en la era de la conectividad, de la imposición de un formato de relato (a veces desde un relativismo que no deja espacio a la profundidad y crítica del pensamiento, sino a la mera difusión del mismo) y de la emergencia de visibilizar las voces. Tensar entre lo que realmente puede ser transformación a lo que simplemente un recurso más del poder (neoliberal), es realmente un problema o reto al que debemos enfrentarnos y que, por consiguiente, reformula los escenarios que problematizan a la investigación narrativa y que he manifestado anteriormente en forma de dilemas.

Esther

Pensar éticamente en la investigación biográfica narrativa me hace reflexionar sobre varias cuestiones fundantes que orientan y dan sentido y significado a lo que su propio nombre indica: *biografiar*. La biografía nos adentra en esos espacios de intimidad, en lugares de individuación, en experiencias en primera persona que dan sentido a la historia de vida o relatos que en estos procesos de investigación se (co)construyen. Por ello, pensar éticamente implica hacerse preguntas, estar atentos al devenir relacional que acontece en este tipo de investigación.

En primer lugar, recuerdo los interrogantes que venían a mi en el proceso de tesis doctoral cuando me disponía a contactar con las personas que iban a participar. Me preguntaba acerca de si elegimos nosotros/as como investigadores/as a las personas o también son ellas las que de algún modo nos eligen a nosotros/as. ¿Qué acontece en este primer paso o elección para que tanto narradores/as como investigadores/as demos nuestro consentimiento a contribuir con la experiencia a estos procesos de indagación y construcción de conocimiento que se produce en la investigación? Quizá ello me hace reflexionar sobre el sentido y compromiso social y político que las personas tenemos ante el devenir de la sociedad y de la cultura.

El sentido de querer participar en la investigación se deviene una cuestión ética en la medida que la persona que aporta su experiencia en primera persona ya tiene un compromiso ético con su experiencia.

Participar libremente implica ya, desde las personas participantes, un planteamiento ético en cuanto a la toma de decisiones relativas a: visibilización/anonimato, confidencialidad, respeto a la palabra expresada y otras cuestiones emergentes que afloran en el proceso de la investigación. Visibilizar las historias de vida o relatos biográficos tengan o no autoría explícita implica un respeto absoluto a las decisiones que las personas participantes decidan y la consideración de la persona como expresión de lo político, lo cultural y también lo “corpo-emocional”.

En segundo lugar, la narrativa ofrece herramientas para considerar el paso de objeto a sujeto-persona. No fue fácil, en mis primeros pasos como investigadora, establecer la distancia “adecuada” que la literatura sobre metodología en investigación cualitativa recomienda para hacer entrevistas, por ejemplo, y mantener una postura objetiva o externa al proceso de escucha.

En narrativa, las relaciones participantes/investigadores-as se tejen en espacios de proximidad, de diálogo, lo cual implica tejer un proceso de conocimiento mutuo, donde el tiempo, los espacios, los detalles, la observación, las palabras, etc., van construyendo un encuentro basado en la escucha y el respeto.

La escucha atenta modifica cualquier planteamiento que, a priori, la investigación puede establecer como propósitos o interrogantes basados en los procesos metodológicos de la investigación. Este planteamiento de estar a la escucha y respetar los procesos de las personas participantes puede modificar los propios “planes” de la investigación estructurados inicialmente. En este sentido, apunto hacia la idea de reflexividad como elemento presente en todo el proceso que cuestiona las propias interpretaciones, la producción de conocimiento y visibiliza los espacios de poder. Mantener un equilibrio entre los diseños de investigación, el rol de la persona investigadora y las decisiones en el

“campo” de investigación implica interrogarse éticamente sobre estas cuestiones, situando siempre a la persona en el centro de la investigación y no en los intereses del proyecto de investigación.

En tercer lugar (aunque es este aspecto aún la comunidad científica mantiene resistencias) estamos hablando de procesos colectivos, de procesos de diálogo para comprender la cultura —en términos generales—.

De ahí que todo lo relativo a la construcción conjunta requiere de planteamientos éticos donde estemos valorando las coautorías de lo que se genera como conocimiento en la propia investigación, es decir, considerar las producciones narrativas de forma colaborativa implica una forma de mirar a la investigación desde un planteamiento multidimensional, complejo y plural que haga reflexionar críticamente más allá de la comunidad investigadora.

Analía

La dimensión ética en el trabajo como investigadora siempre constituye un punto de malestar o de inquietud en el sentido de no saber si estoy considerando al otro o a la otra desde lo que el otro quiere hacer y decir, o si por el contrario estoy centrada en los objetivos o finalidad de la investigación a desarrollar.

Creo que las investigaciones, aunque pueden tener unos objetivos generales, se van desarrollando en conjunto, con los demás y no siempre siguen los caminos que una espera; este sería un primer aspecto a tener en cuenta. Otro tiene que ver con el manejo de la información, con la confidencialidad, con el anonimato o no que quieran guardar los sujetos en el trabajo con historias de vida, por ejemplo. Una última cuestión es el tema de la autoría de los trabajos de investigación.

Toda investigación se hace con otros y otras, por lo que las producciones tendrían que ser colectivas y tendríamos que hablar de coautorías. Aquí, muchas veces, no llegamos porque la investigación es pensada desde otro lugar y luego se comparte o contactamos con las personas con las que vamos a investigar y los planteamientos son ajenos, es difícil crear o generar coautorías, pero es una condición necesaria... Esta reflexión ya la escribía en el 2011, a propósito de mi tesis doctoral.

El interrogante planteado nos remite a la dimensión ética de la investigación narrativa - biográfica en cuanto a las relaciones que se establecen entre narrador-narratario o investigador-investigado y en cuanto al producto de estas relaciones: la historia de vida reconstruida.

En este sentido, comprender las relaciones desde un plano de cooperación y diálogo provoca un cambio en las relaciones de poder presentes en toda investigación: ¿quién investiga a quien?, ¿qué valor asume el conocimiento del otro cuando los significados del otro son re-significados desde uno mismo? En este juego, emergen nuevos sentidos y posibilidades de comprensión.

Cuando un relato no pertenece ni al narrador ni al narratorio, ninguno posee más conocimiento que el otro, sino que ambos realizan un aporte característico desde su posición, contribuyendo, por una parte, y complementándose.

Los movimientos recíprocos e inversos de uno/a y otro/a permiten la creación de un espacio, de un sistema de comunicación donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida. En la producción de una historia de vida, el narrador no es el único que habla, piensa y se transforma y esta transformación mutua que se instala desde la reconstrucción de la vida del otro/a supone una mirada sobre la propia vida del investigador/a, que de una u otra manera también se pone en juego. Esta es la dimensión ética de la perspectiva biográfica que me enfrentó con una serie de preocupaciones en cuanto a la fidelidad del relato, a la reconstrucción del trasfondo social y político de las historias de vida y a la tensión de la puesta en juego de diversas lógicas: la lógica de un maestro y una maestra con su experiencia directa en el aula y en los centros educativos y la lógica de los investigadores con sus procesos de abstracción y

comprensión han requerido una constante y atenta mirada sobre lo hecho y sobre las decisiones que tomé durante todo el proceso de investigación

Nacho

Una de las primeras preocupaciones que me surgió desde que investigo narrativamente tiene que ver con el lugar del sujeto en la investigación. Acostumbrado, de acuerdo a los estándares de la investigación cualitativa, a manejar la ética de la investigación en términos procedimentales o de protocolos de investigación, preocupados por salvaguardar a este sujeto de una identidad pública, la narrativa me enfrentó justamente a lo contrario. Esto es, si estoy investigando vidas de personas concretas, con identidad propia, qué sentido tiene mantener el anonimato y la confidencialidad como condiciones éticas de la investigación. De hecho, los propios sujetos fueron los que reclamaron, en muchos casos, aparecer públicamente en la investigación. Lo cual me llevó a otras consideraciones que fueron reconfigurando mi perspectiva sobre este tema. De hecho, en el fondo creo que se esconde la pretensión positivista de generar una apariencia de neutralidad y objetividad.

La investigación que desarrollamos pone el peso justo en lo contrario. Entender que cada individuo es portador de conocimiento, que ha sido construido a lo largo de la experiencia en su ciclo de vida, la identidad no queda fuera de esta ecuación. Es más, la investigación narrativa afronta la subjetividad (o la identidad, dependiendo la perspectiva) como el valor central del proceso. Por tanto, que esta sea pública implica dos cosas, por un lado, el reconocimiento a quien ofrece su vida para la investigación y, por otro lado, el carácter situado del conocimiento que se pone en juego.

Esto nos lleva a una cuestión importante que cada día nos lo planteamos con una mayor exigencia: la autoría de una investigación, en términos de producción, publicación, difusión, etc. no es exclusiva de los investigadores. En tanto hablamos de un trabajo cooperativo hay que pensar también en una autoría compartida, por un lado. Igualmente, no podemos segregar a los sujetos investigados de estos productos ya que, si creemos en su soberanía sobre sus relatos de experiencia, esta deberíamos ampliarla a lo que se hace con ellos.

La siguiente cuestión que se nos presenta en la investigación, desde el punto de vista ético – político, es el interés colaborativo (incluso cooperativo) de la investigación. Desde el principio de mi experiencia encontré la exigencia (propia, más que institucional) de implicar a los sujetos investigados en el propio proceso investigador. Analizar privadamente los relatos que se me ofrecían, para hacer mi propia valoración, me hacía sentir como usurpador; como si me estuviera apropiando de algo que no es mío. Este es un planteamiento ético en todos los ámbitos de la vida, que especialmente debería aplicarse al mundo académico. Desgraciadamente la investigación suele jugar en este tablero. Interpretar un relato, requiere el diálogo con quién lo ha escrito. En relación a esto hemos tenido siempre interés en incorporar a los sujetos investigados no solo en la fase interpretativa, sino desde el principio del proceso. Esto no solo ha enriquecido los “resultados”, sino que ha generado compromisos distintos en todo el grupo, y una posibilidad real de incidir en la transformación de la realidad.

En este sentido, en último lugar, hemos sentido la necesidad de ir más allá, implicándonos en los contextos de investigación como un requisito ético-político. En el momento actual nuestra investigación se lleva a cabo en escenarios en los que estamos implicados por razones diversas, participando en las dinámicas y procesos que tienen lugar en los mismos. Nuestra investigación tiene sentido, en buena parte, en la medida que estamos dando respuesta a las necesidades e intereses colectivos de estos contextos, y no solo a nuestros intereses académicos – productivos – profesionales...

A continuación, en el siguiente cuadro, reflejamos algunas posibilidades o estrategias que permiten de manera más práxica abordar los aspectos éticos que abordamos en este escrito:

Cuadro 2. Estrategias prácticas para atender a aspectos éticos en la investigación biográfico-narrativa.

ELEMENTOS A CONSIDERAR	RECONSIDERACIONES ÉTICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS
La negociación del proyecto	* Requiere de procesos de diálogo activo y son parte principal del proceso investigador * Los/as participantes incorporan deseos, pretensiones y límites que pueden desbordar a lo estrictamente investigador (por ejemplo, incorporar procesos de colaboración, divulgación no científica, etc.)
Autoría de los resultados	Los resultados de una investigación biográfico-narrativa, como se ha apuntado con anterioridad, pueden ser muy variados; la autoría se tiende a que sea compartida con las personas participantes, al menos cuando se trabajan relatos o historias de vida muy personalistas o pertenecientes a procesos grupales. En muchos casos, hemos firmado, incluso, artículos de divulgación científica con los sujetos participantes
Las voces de los sujetos participantes	El relato es el que guía el proceso investigador, lo que se expongan en los relatos debe tener el sentido que cada sujeto le otorgue. A lo largo de todo el proceso aparecerá lo que estimen oportuno los y las participantes. Para este fin, dependiendo del perfil o propia diversidad de estos, debemos utilizar recursos y estrategias para que accedan a sus voces
Devolución o construcción compartida	Relacionado con el apartado anterior y en la medida de lo posible, tratamos de realizar una construcción compartida de las informaciones o de los relatos en lugar de quedarnos sólo en la devolución de los mismos.

3. Conclusiones

En este texto intentamos ofrecer un marco con algunas cuestiones ontológicas y epistemológicas desde dónde entendemos como grupo de investigadores e investigadoras la investigación biográfica narrativa.

A partir de ello, y teniendo como orientaciones las aportaciones de los propios relatos, aportamos elementos para una reflexión en torno a los ejes que nos problematizan como investigadores e investigadoras en torno a la dimensión ético-política de la práctica en investigación.

Presentar los relatos como punto de partida lo consideramos una importante praxis en investigación, en la medida que nos confronta continua y colectivamente a las decisiones e interrogantes que este tipo de investigación implica.

La trayectoria del grupo de investigación en el enfoque biográfico narrativo ha permitido poner en cuestión algunos presupuestos éticos convencionales de la investigación cualitativa, considerando que éstos abordan no sólo protocolos consensuados por la comunidad científica sino decisiones y compromisos que llevan a cuestionar los dilemas expuestos en el texto.

En cuanto cuestión ética, implica una dimensión colectiva, en tanto hay un proyecto comunitario que se pone en juego y del que somos parte, de acuerdo a nuestros compromisos públicos. Pero también una dimensión individual en tanto que cada uno de nosotros y nosotras asume una posición particular que pone en juego en su implicación en este proyecto conjunto.

En coherencia con este planteamiento hemos considerado necesario atender a estas voces individuales y su respuesta a estas demandas, vinculadas con aspectos como: la consideración del sujeto como agente de cambio, transformación y conocimiento junto con los investigadores/as; metodologías que promuevan justicia, equidad y procesos de emancipación; producción de dilemas, relatos, reflexiones más allá del puro dato o resultado; autorías compartidas como otra forma de hacer públicas las diferentes voces en la investigación.

Todo ello nos permite, sin duda, avanzar en un diálogo crítico, como única forma de construir un proyecto compartido de transformación social, tanto en los procesos formativos de investigadores/as noveles como con el compromiso que adquirimos desde nuestra posición de profesorado universitario e investigador.

4. Referencias

- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Corona Berkin, S., & Kaltmeier, O. (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa
- Cortés, P. (2019). Investigación narrativa para la transformación social. Un balance situacional. En M.J. Márquez, P. Cortés, A. Leite & I. Espinosa (eds.), *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Barcelona, Octaedro.
- Denzin, N. K. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho & J.I. Rivas (coords.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Universitat de Barcelona: Esbrina-Recerca. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- House, E.R., & Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and critical pedagogy. An introduction*. Montreal: Springer.
- López, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J.M. Sancho, & J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Esbrina Recerca.
- Montes, R., Kushner, S., & Ocaña, A. (2020). Investigación ética en tiempos de algoritmos y *big data*. En J.M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J.I. Rivas & A. Ocaña (eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.

- Rivas, J.I. (2012). Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro. En J.I. Rivas, F. Hernández, J.M. Sancho & C. Núñez. (Coords). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J.I. & Leite, A.E. (2011). La devolución en los procesos de construcción de los relatos. En F. Hernández, J.M. Sancho & J.I. Rivas (eds.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Licencia de Creative Commons. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Rose, N. (2012) *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: UNIP. Editorial universitaria.
- Tobin, K. (2010). Tuning into others' voices: Beyond the hegemony of mono-logical narratives. In W.M. Roth (Ed.), *Re/structuring science education*, pp. 13–29. New York, Springer.

Notas biográficas

José Ignacio Rivas Flores. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga y licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Coordinador del grupo de investigación ProCIE (profesorado, comunicación e investigación educativa). Sus líneas de investigación: etnografía educativa e investigación biográfica y narrativa. Sus preocupaciones se centran en la experiencia escolar, la organización de centros educativos, la política educativa y el desarrollo profesional docente. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación en España, Argentina y México.

María Jesús Márquez García. Doctora en Educación por la Universidad de Almería y licenciada en Psicopedagogía por la misma Universidad. Actualmente es profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga, habiendo ejercido también en el Departamento de Educación de la Universidad de Almería, en el que también ha sido becaria de investigación, y en la Universidad de Valladolid (sede Soria). Ha trabajado en el Secretariado Gitano de Andalucía llevando la coordinación de la formación para toda la comunidad. Es miembro del grupo de investigación ProCIE.

Analia E. Leite Méndez. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Málaga. Anteriormente profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Investigadora e integrante del grupo de investigación ProCIE. Autora de libros y artículos relacionadas con narrativas e identidades docentes, voluntariado, aprendizaje y comunidades de aprendizaje.

Piedad Calvo León. Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Máster Interuniversitario Políticas y Prácticas de Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento y Máster Coaching. Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio Educación Especial. Actualmente es Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Anteriormente ha sido coordinadora Pedagógica en Fundación por un Espacio Sin Exclusión. Granja Escuela el Pato. Sus líneas de Investigación: Investigación biográfico-narrativa, profesorado, inclusión, ecologías de aprendizaje y políticas educativas. Pertenece al grupo de Investigación ProCIE.

Virginia Martagón Vázquez. Profesora sustituta interina en el Departamento Didáctica y Organización Escolar, en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Diplomada de Maestra de Educación Especial. Continúa su formación con un posgrado de Innovación Educativa. Actualmente cursa doctorado en la Universidad de Almería. Sus intereses en investigación están relacionados con la formación inicial y continua de las y los estudiantes de educación, y cómo las experiencias vividas en sus trayectorias educativas influyen en sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evolución de su identidad docente.

María Esther Prados Megías. Licenciada en Educación Física. Doctora en Antropología Social y Cultural. Profesora titular Universidad. Departamento de Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Almería. Líneas de investigación orientadas desde la investigación narrativa: Pedagogía de lo corporal y lo expresivo en el ámbito educativo y de formación inicial; Corporeidad y Construcción de Identidades; Cultura escolar y Cuerpo; Antropología, Cuerpo y Género. Especialista en técnicas de expresión y conciencia corporal. Profesora del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento

Pablo Cortés González. Licenciado en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y miembro del grupo de investigación ProCIE -HUM619- de la Junta de Andalucía. Sus intereses investigadores versan en torno a la justicia social, la innovación educativa, la resiliencia y la investigación biográfico-narrativa, del que tiene más de un centenar de aportaciones en revistas, libros y congresos

Maia Acuña. Licenciada en Ciencias de la Educación y actualmente Doctoranda del programa de "Educación y Comunicación social" de la Universidad de Málaga en cotutela con el Programa de doctorado en ciencias sociales de la Universidad Nacional de Entreríos en Argentina. Actualmente ejerce de profesora de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Su trabajo se orienta en las organizaciones educativas en colectivos indígenas desfavorecidos.