

Ñuqanchik en la Práctica Investigativa Cualitativa

•LILIA MARIA NIEVA VILLEGAS •SÓNIA CRISTINA SOARES DIAS VERMELHO•
•HEBER PELEG CORNELIO SANTIAGO •MAYDA ALVINA NIEVA VILLEGAS •SARA HERMELINDA GONZALES AGAMA•



**FONDO
EDITORIAL
UNF**

Ñuqanchik en la Práctica Investigativa Cualitativa

LILIA MARIA NIEVA VILLEGAS
SÔNIA CRISTINA SOARES DIAS VERMELHO
HEBER PELEG CORNELIO SANTIAGO
MAYDA ALVINA NIEVA VILLEGAS
SARA HERMELINDA GONZALES AGAMA



**FONDO
EDITORIAL
UNF**

Ñuqanchik en la Práctica Investigativa Cualitativa

Autores:

Lilia Maria Nieva Villegas

Sônia Cristina Soares Dias Vermelho

Heber Peleg Cornelio Santiago

Mayda Alvina Nieva Villegas

Sara Hermelinda Gonzales Agama

Editado por:

Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Frontera

Av. San Hilarión N° 101 Otr. Urb. POP. Villa Perú Canadá

(Zona Expansión Urbana, Margen Izquierda)

Piura - Perú

1ra. edición digital - agosto 2026

Depósito Legal N° 2026-10196

ISBN-e: 978-612-49570-8-6

Libro digital disponible en:

editorial.unf.edu.pe/fonedi

Corrección de estilo:

Fátima Gricelda Ancajima Mogollón

Diseño y diagramación:

Luz Delia López Sarango

Ñuqanchik en la Práctica Investigativa Cualitativa

© Copyright 2026, Fondo Editorial de la Universidad
Nacional de Frontera

Av. San Hilarión N° 101 / Sullana, Piura, Perú

Teléfono: (073) 215861

Correo electrónico: fondoeditorial@unf.edu.pe

www.unf.edu.pe

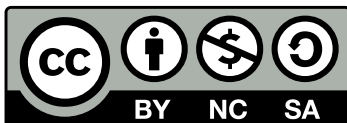
DOI: doi.org/10.57063/FONEDI-UNF-978-612-49570-8-6

Libro revisado por Pares Evaluadores

Citar como:

Nieva, L. et al. (2026). Ñuqanchik en la Práctica Investigativa
Cualitativa. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Frontera.

<https://doi.org/10.57063/FONEDI-UNF-978-612-49570-8-6>



La presente obra ha sido evaluada mediante el sistema de revisión por pares bajo la modalidad de doble ciego, garantizando la imparcialidad y el rigor académico del proceso editorial. Para cualquier información adicional relacionada con el procedimiento de evaluación, los interesados podrán comunicarse directamente con la editorial.

Todos los derechos se encuentran reservados conforme al Decreto Legislativo N.º 822 – Ley sobre el Derecho de Autor y a los tratados internacionales suscritos por el Perú. Se prohíbe la reproducción, distribución, comunicación pública o transformación total o parcial de la obra por cualquier medio, sin autorización previa y escrita del titular de los derechos, bajo responsabilidad conforme a ley. Se permite la cita con fines académicos, siempre que se indique la fuente.

Las opiniones, interpretaciones y conclusiones expresadas en el trabajo son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la posición institucional ni comprometen la responsabilidad de la editorial.

Para:

Los investigadores y lectores de la realidad humana

*Chay, yachay munaqkuna, runapa sunqunta hamut'aqkuna, sapa rimaypi,
sapa kawsaypi tarinku cheqaq yachayta, paykunam kay ñanpi purichiwanku
runamasinchikta k'anchaywan qatwanaypaq.*

**Buscadores del saber, que comprenden el corazón humano y
encuentran la verdadera sabiduría en cada palabra y en cada vivencia.
Ellos son quienes me guían en este camino para observar a nuestro
prójimo con una mirada llena de luz.**

Contenido

Índice de Figuras	11
Introducción: El corazón del libro	13
CAPÍTULO I: Bases de la investigación cualitativa.....	17
1. Comprendiendo la investigación cualitativa.....	17
1.1 ¿Qué es la investigación cualitativa? y ¿por qué es importante?	17
1.3 Ejemplo (educación)	18
1.4 Preguntas para la reflexión	18
2. Diseñando tu investigación cualitativa.....	19
2.1 Definiendo tu pregunta de investigación cualitativa	19
2.1.1 <i>De un tema de interés a una pregunta investigable</i>	19
2.1.2 <i>Características de una buena pregunta de investigación cualitativa</i>	20
2.2 El marco teórico y conceptual en investigación cualitativa	20
2.2.1 <i>¿Por qué es necesario un marco teórico? Contextualización vs. prueba...</i>	20
2.2.2 <i>Dialogando con la literatura existente desde una perspectiva cualitativa</i>	21
2.2.3 <i>Desarrollo de un marco conceptual propio.....</i>	21
2.3 Seleccionando tu enfoque metodológico cualitativo	22
2.3.1 <i>Introducción a diferentes enfoques cualitativos</i>	22
2.3.2 <i>Criterios para elegir el enfoque adecuado.....</i>	23
2.4 Consideraciones éticas en el diseño	23
2.4.1 <i>Consentimiento informado: principios y práctica</i>	23
2.4.3 <i>Protección de participantes vulnerables.....</i>	24
3. Población y muestra	26
3.1 Diferencia entre muestreo cualitativo y cuantitativo	26
3.2 Tipos de muestreo cualitativo	27
3.2.1 <i>Muestreo intencional</i>	27
3.2.2 <i>Muestreo por conveniencia</i>	27
3.2.3 <i>Muestreo de bola de nieve (snowball sampling)</i>	28
3.3 El concepto de saturación de datos.....	28
4. Recopilando tus datos cualitativos: métodos.....	29
4.1. La entrevista cualitativa: el arte de escuchar y preguntar	29
4.1.1 <i>Tipos de entrevistas: estructurada, semi estructurada, no estructurada</i> .	30
4.1.2 <i>Diseño de una guía de entrevista: temas clave y preguntas abiertas.....</i>	30
4.1.3 <i>Técnicas para una entrevista exitosa: rapport, escucha activa, sondeo ...</i>	32

4.1.4 Consideraciones prácticas: grabación y ubicación	33
4.2. Grupos focales: explorando interacciones y perspectivas grupales	34
4.2.1 ¿Cuándo utilizar grupos focales?	34
4.2.2 Planificación y moderación de un grupo focal	35
4.2.3 Dinámicas grupales y cómo manejarlas	37
4.3. Observación cualitativa: mirando más allá de lo evidente	38
4.3.1 Tipos de observación: participante y no participante	38
4.3.2 Registro de observaciones: notas de campo descriptivas y reflexivas	39
4.3.3 El desafío de la objetividad y la importancia de la reflexividad	41
4.4. Análisis de documentos y materiales visuales	42
4.4.1 Tipos de documentos y materiales que pueden ser fuentes de datos	42
4.4.2 Cómo abordar el análisis de datos no textuales	43
5. Analizando tus datos cualitativos	47
5.1. Preparando tus datos para el análisis	47
5.1.1 Transcripción de entrevistas y grupos focales	47
5.1.2 Organización de las notas de campo y documentos	48
5.2. Introducción al análisis de datos cualitativos	49
5.2.1 La naturaleza iterativa del análisis	49
5.2.2 Del dato crudo a los hallazgos significativos	49
5.3. Análisis temático: identificando patrones y significados	50
5.3.1 Un enfoque flexible y ampliamente utilizado	50
5.3.2 Paso a paso del análisis temático	50
5.3.3 Ejemplos prácticos de codificación y desarrollo de temas	53
5.4. Otros enfoques de análisis cualitativo	55
5.5. Uso de Software para el análisis cualitativo	56
5.5.1. Otras opciones	57
6. Asegurando la rigurosidad y presentando tus hallazgos	60
6.1. Criterios de rigurosidad en investigación cualitativa	60
6.1.1 Criterios de rigurosidad cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad	60
6.1.2 Técnicas para mejorar la rigurosidad	61
6.2. Escribiendo tu informe de investigación cualitativa	62
6.2.1 Estructura común de un informe cualitativo	63
6.2.2 Presentando hallazgos de manera clara y convincente	64
6.2.3 La importancia de la narrativa y la descripción rica	65
CAPÍTULO II: Investigación cualitativa en la práctica	68
FASE I: Posicionamiento y compromiso	68
1. La pregunta de investigación	68
2. Objetivos	69
FASE II: Diseño y coconstrucción	69

1. El marco teórico y conceptual en investigación cualitativa	70
2. Seleccionando tu enfoque metodológico	73
FASE III: Recolección y resignificación de datos	75
1. Recopilación de los datos	75
2. Análisis de los datos	76
2.1 Sentirelato	77
2.2. Análisis de contenido	78
FASE IV: Análisis y presentación de datos	79
1.Tensiones en el orden social	80
1.1 Cómo es nuestro sistema educativo.....	80
1.2 Percepción del sistema de salud, como futuro lugar de trabajo	82
1.3 Cuestiones sobre el trabajo	84
1.4 La lógica ilógica de la sociedad	85
1.5 Cuestiones sobre el consumo	86
2. Posibilidades descolonizadoras.....	88
2.1 Estudios generales.....	88
2.2 Otras formas de educar	89
2.3. Homo cultivador: conexión con la Pachamama	91
2.4 Biocsmocentrismo, amor al universo.	96
3. Autorreflexión	100
FASE V: Conclusión	101
Referencias	102

Índice de figuras

Figura 1. <i>Nunca estamos separados, nunca solos, ni cuando dormimos.</i>	92
Figura 2. <i>La comunidad, el sujeto social.</i>	94
Figura 3. <i>Madres llevando cosas vitales en su pecho y/o espalda</i>	96
Figura 4. <i>Coexistiendo con la naturaleza, en complicidad</i>	96
Figura 5. <i>Mi hermana, el ave.</i>	97
Figura 6. <i>La complejidad de nuestra relación con Pachamama</i>	99
Figura 7. <i>Nuestros sueños, el espíritu y la cosmovisión andina.</i>	101

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Conceptos claves de la investigación cualitativa</i>	15
Tabla 2. <i>Diseño de la investigación cualitativa</i>	17
Tabla 3. <i>Muestreo en la investigación cualitativa</i>	24
Tabla 4. <i>Técnicas de recolección de datos de la investigación cualitativa</i>	27
Tabla 5. <i>Organización de datos en la investigación cualitativa</i>	47
Tabla 6. <i>Codificación línea por línea o segmento por segmento de la investigación</i>	52
Tabla 7. <i>Relación de preguntas, objetivos y procesos metodológicos.</i>	73
Tabla 8. <i>Matriz de datos según proceso</i>	74

Introducción: El corazón del libro

Este libro presenta las bases y la aplicación en una tesis de doctorado de una investigación cualitativa. Es la correspondencia al acto de insurgencia académica presentado en el libro *Sentipensar: de la razón a la relacionalidad en la investigación*, la que desarrolla una propuesta de ruptura con los cánones de la investigación tradicional, a través de la base epistemológica *Pachakutiy* y la metodología *Ñuqanchik*, que en quechua significa “nosotros todos” (englobante). Los autores no presentan su trabajo como una simple pieza académica, sino como una lucha que busca curar las heridas de la colonialidad en la formación universitaria. Este enfoque es fundamental, ya que la tesis se concibe como un acto performativo de su propia filosofía, una acción que va más allá del texto escrito para influir en la realidad. La narrativa se construye en torno a la idea que la frialdad de la razón y la técnica, alejadas de la afectividad, deben ser combatidas con un “pacto de ternura con la tierra, con la vida”. Una de las autoras se identifica como “Wanka Warmi” (en quechua la palabra *wanka* significa mujer) Es una enfermera, docente universitaria y estudiante de doctorado en Brasil, donde conoce a la otra autora y crean un vínculo más allá de la vida académica, nutrido con amistad incondicional. Esto subraya la importancia de los afectos en la vida y en la producción académica. El libro defiende el “sentirelato” y el “sentipensar”, no como herramientas complementarias, sino como el núcleo de una investigación, argumentando que el conocimiento social no puede divorciarse del sentimiento. Esta postura es un punto de ruptura con la epistemología occidental que ha privilegiado la objetividad y la distancia entre el sujeto y el objeto de estudio. La inclusión de poemas de José María Arguedas y César Vallejo, así como de obras visuales de Joan Alfaro y Alcides Medina, son manifestaciones estéticas “hechas con fuego y sangre de pueblos originarios” y “muestran lo que las palabras difícilmente pueden describir,” como la relacionalidad y el comunitarismo. Estos elementos se presentan como una forma de evidencia, un lenguaje que enciende las líneas del texto, demostrando que el arte es otra forma de expresión de vida y afecto.

En primer lugar, el libro presenta una introducción a la investigación cualitativa, el paso a paso de cómo formular y ejecutar este tipo de investigación y, en segundo lugar, muestra su aplicación con los datos de un trabajo de investigación sobre formación en enfermería dentro de un contexto universitario y cultural andino, en el que se incentiva generar experiencias como modo de ofrecer reflexiones sobre las heridas coloniales de la sociedad. Este libro está basado en el pensamiento crítico frankfurtiano, el marxismo en el Abya Yala de Mariátegui, la crítica de Giroux, el pensamiento decolonial de Quijano, Walsh, Dussel, Mignolo, Tubino y la esencia de los pueblos originarios con Ailton Krenak y la estética andina. Así consideramos la urgencia de la renovación *pachakutiy* del mundo y de una postura crítica, reflexiva, decolonial y con conciencia histórica. De este modo, se muestran otras formas de producir y analizar datos cualitativamente. En este sentido, el libro deriva de una tesis de doctorado, aplicada durante dos semestres en dos disciplinas de una Universidad Nacional de Perú, ubicada en la región central andina, donde se analizó la interrelación entre los participantes con una experiencia decolonial formativa. Los instrumentos de investigación fueron: cuadernos de campo, entrevistas individuales, grupos focales, etc. Se buscó comprender y analizar los datos que utilizamos mediante la metodología *ñuqanchik* y con el fin de dar voz a todos los participantes de la propuesta formativa. Los resultados mostraron que, en el contexto andino, esta fue una importante mediadora en la generación de postura crítica frente al contexto actual. A pesar de las tensiones, el sentido de las críticas fue desarrollándose de formas más autónoma en relación a los materiales presentados en las propuestas, representando una actividad muy compleja e indudablemente traspasada por posibilidades de renovación, rasgos de dominación y, sin duda, por el cotidiano de la cultura andina.

CAPÍTULO I

Bases de la investigación cualitativa



CAPÍTULO I

Bases de la investigación cualitativa

Este capítulo busca desmitificar la investigación cualitativa, presentándola como un viaje exploratorio y comprensivo. Se enfocará en un lenguaje claro y accesible, con ejemplos prácticos y ejercicios que permitan a los estudiantes aplicar los conceptos a medida que avanzan. La reflexión sobre el propio rol como investigador será un hilo conductor.

1. Comprendiendo la investigación cualitativa

Tabla 1. Conceptos claves de la investigación cualitativa

Concepto Clave	Resumen
Investigación Cualitativa	Busca la comprensión profunda de las experiencias, los significados y los procesos sociales. No se enfoca en procedimientos estadístico.
Pregunta Clave	Se enfoca en el “¿CÓMO?” y “¿POR QUÉ?” (Ej: <i>¿Cómo experimentan los estudiantes la ansiedad...?</i>).
Dato Generado	Es de naturaleza textual y narrativa.
Diseño	Es flexible y emergente (se ajusta a medida que avanza la investigación).

Fuente: Elaboración propia

1.1 ¿Qué es la investigación cualitativa? y ¿por qué es importante?

Según Strauss y Corbin (1998), la investigación cualitativa es cualquier investigación que produce hallazgos no alcanzados por procedimientos estadísticos u otros medios cuantitativos. Esta definición enfatiza que la investigación cualitativa no es simplemente “investigación sin números”, sino un enfoque metodológicamente riguroso con sus propios criterios de calidad y validez.

Las diferencias clave entre ambos paradigmas pueden resumirse en los siguientes aspectos: primero, la naturaleza del conocimiento buscado (comprensión contextual versus generalización estadística); segundo, la relación del investigador con los datos (participativo e interpretativo versus objetivo y distanciado); tercero, el diseño de investigación (flexible y emergente versus predeterminado); y cuarto, el tipo de datos generados (textual, narrativo versus numérico) (Creswell & Poth, 2018).

La elección entre métodos cualitativos y cuantitativos debe responder a la pregunta de investigación formulada. Según Maxwell (2013), las preguntas “*qué*” o “*cuántos*” se responden mejor con métodos cuantitativos, mientras que las preguntas sobre “*cómo*” y “*por qué*” requieren típicamente enfoques cualitativos. Por ejemplo, una pregunta como: *¿Cuántos estudiantes experimentan ansiedad?* sería cuantitativa, mientras que *¿cómo experimentan y viven los estudiantes la ansiedad académica?* es claramente cualitativa.

1.2 Ejercicio

Piensa en un tema de tu área de estudio (tu carrera universitaria) que te interese mucho. Formula una pregunta de investigación que podría responderse utilizando un enfoque cuantitativo y, luego, formula una pregunta de investigación diferente sobre el mismo tema que sería más adecuada para un enfoque cualitativo. Explica por qué la segunda pregunta es cualitativa.

1.3 Ejemplo (educación)

- **Cuantitativa:** ¿Existe correlación entre el número de horas de estudio a la semana y el promedio de calificaciones en estudiantes universitarios de primer año?
- **Cualitativa:** ¿Cómo experimentan los estudiantes de primer año la transición de la escuela secundaria a la universidad y qué significado les atribuyen a sus hábitos de estudio en este proceso?
- **Justificación Cualitativa:** Esta pregunta busca comprender la experiencia y el significado que los estudiantes le dan a algo, explorando sus perspectivas profundas en lugar de medir una relación numérica.

1.4 Preguntas para la reflexión

- Al pensar en una situación de tu vida diaria o un fenómeno social que te intrigue. ¿Qué tipo de preguntas te haces sobre ello?
- Son preguntas sobre “cuánto”, “con qué frecuencia” o “cómo”, “por qué”, “cuál es el significado”
¿Cuáles crees que son los principales desafíos al intentar comprender la experiencia subjetiva de otra persona?
¿Cómo podría la investigación cualitativa ayudarte con eso?

2. Diseñando tu investigación cualitativa

Tabla 2. Diseño de la investigación cualitativa

Paso	Resumen
1. Define la pregunta	Debe ser abierta (no sugiere respuesta) y específica (clara y responde a las preguntas qué / a quién se investiga). Se usan palabras como <i>cómo, qué, por qué</i>
2. Marco teórico/conceptual	La teoría se usa para contextualizar e iluminar los datos y no para comprobar una hipótesis. Sirve como lente conceptual.
3. Selecciona el enfoque metodológico	Elige el que mejor responda a tu pregunta:
	Tipos de enfoque:
	Fenomenología: Útil para comprender la esencia de una experiencia vivida.
	Estudio de caso: Sirve para investigar un fenómeno en profundidad dentro de su contexto real (una persona, institución, evento).
	Etnografía: Inmersión prolongada para comprender la cultura de un grupo.
	Teoría fundamentada: Es muestra de un estudio que emerge directamente de los datos.
4.Consideraciones éticas	Consentimiento informado: Es un proceso continuo , no solo firmar un papel.
	Confidencialidad y anonimato: Proteger la información para que los participantes no puedan ser identificados, especialmente en comunidades pequeñas.

Fuente: Elaboración propia

2.1 Definiendo tu pregunta de investigación cualitativa

2.1.1 De un tema de interés a una pregunta investigable

Muchos investigadores novatos comienzan con un tema amplio (“Me interesa el liderazgo”) que requiere refinamiento. Newman (2000) distingue entre temas (amplios, generales) y preguntas (específicas, investigables). El proceso de refinamiento es gradual y a menudo exploratorio.

Morse (1991) propone usar palabras clave específicas para desarrollar preguntas cualitativas: “cómo”, “qué”, “por qué”. Así, “Liderazgo” se convierte en “¿Cómo construyen significado sobre liderazgo los directores de escuelas en contextos de pobreza?” Esto es más específico, investigable y abierto a exploración.

La pregunta debe ser informada por: (a) la literatura existente (¿qué se sabe y qué falta?); (b) la posición del investigador (¿por qué esta pregunta me importa?); y (c) la práctica (¿por qué esta pregunta es relevante socialmente?) (Maxwell,

2013).

2.1.2 Características de una buena pregunta de investigación cualitativa

Según Creswell y Poth (2018), una buena pregunta de investigación cualitativa debe ser:

- **Abierta y exploratoria:** no debe sugerir una respuesta particular. “¿Cómo experimentan las mujeres trabajadoras la maternidad?” es mejor que “¿Es más difícil ser madre siendo trabajadora?”
- **Específica y enfocada:** debe indicar claramente qué se investigará. “¿Cómo construyen significado sobre maternidad-trabajo las mujeres profesionales trabajando en empresas de tecnología en Silicon Valley?” es más específica que “¿Cómo viven las mujeres?”
- **Investigable dentro de recursos disponibles:** no puede requerir acceso a participantes imposibles o métodos prohibitivamente costosos.
- **Relevante para la comunidad de conocimiento y la sociedad:** debe contribuir al entendimiento teórico o abordar una necesidad social.
- **Inteligible:** debe ser clara, incluso para quienes no son expertos en el tema.

Ejemplos sencillos de preguntas de investigación cualitativa

Las preguntas de investigación cualitativa típicamente exploran procesos, significados y experiencias. Algunos ejemplos incluyen:

- ¿Cómo construyen identidad profesional los inmigrantes en su primer empleo en un país extranjero?
- ¿Cuáles son las experiencias vividas de padres que criaron hijos con autismo durante las primeras tres décadas de investigación sobre el tema?
- ¿Cómo negocian el significado de "éxito académico" los estudiantes de primera generación en universidades de élite?
- ¿Cuál es la naturaleza de las rutinas cotidianas en comunidades indígenas que resisten presiones de urbanización?

2.2 El marco teórico y conceptual en investigación cualitativa

2.2.1 ¿Por qué es necesario un marco teórico? Contextualización vs. prueba

Un malentendido común es que la investigación cualitativa no necesita teoría. Esto es falso. Como argumenta Bourdieu (1992), toda observación ocurre a través de lentes teóricas. La diferencia es que, en investigación cualitativa, la teoría no se prueba, sino que se utiliza para contextualizar, iluminar y dialogar con los datos (Anfara, Brown & Mangione, 2002).

Merriam (2009) propone que el marco teórico en investigación cualitativa cumple varias funciones: (a) sitúa el problema en un cuerpo de literatura existente; (b) proporciona lentes conceptuales para interpretar datos; (c) ayuda a identificar qué podría ser significativo en los datos y (d) facilita la contribución de la investigación al conocimiento existente.

Giddens (1984) introduce la teoría de la estructuración, que enfatiza la relación dialéctica entre estructuras sociales (normas, instituciones, reglas) y la agencia humana (capacidad de individuos para actuar). Este marco es útil en investigación cualitativa que explora cómo las personas navegan estructuras constreñentes.

2.2.2 Dialogando con la literatura existente desde una perspectiva cualitativa

En investigación cuantitativa, la revisión de literatura típicamente ocurre antes de la recopilación de datos. Como argumentan Glaser y Strauss (1967), la relación es más dialéctica. Una revisión inicial de literatura informa la pregunta, pero el investigador no se satura completamente con la temática para evitar pre-conceptos rígidos. Posteriormente, durante el análisis, el investigador dialoga con los conceptos, comparando hallazgos propios con estudios previos.

Según Silverman (2006), esta aproximación permite lo que Strauss y Corbin (1998) llaman “teoría fundamentada”: emerge de los datos, pero que está informada y enriquecida por conversación con la literatura existente.

El proceso implica: (a) identificar teorías relevantes (¿qué perspectivas teóricas han abordado fenómenos relacionados?); (b) leer críticamente (¿cuáles son los supuestos de estos estudios?, ¿qué limitaciones tienen?); (c) usar la literatura para generar preguntas (en lugar de respuestas); y (d) mantener una actitud de “negociación” con la literatura (nuestros datos pueden confirmar, modificar o desafiar el estudio existente).

2.2.3 Desarrollo de un marco conceptual propio

Miles y Huberman (1994) enfatizan que un cuerpo teórico explícito ayuda a los investigadores a entender qué conceptos son clave y cómo se relacionan. Este se diferencia de marcos conceptuales existentes en que sintetiza múltiples fuentes (literatura, experiencia del investigador, literatura gris, diálogos) en una representación coherente del fenómeno.

Como herramientas útiles se incluyen:

- **Mapas conceptuales:** visualizaciones que muestran conceptos clave y sus relaciones. Por ejemplo, si se investiga experiencias de jubilación, los conceptos que se podrían incluir son: “identidad”, “tiempo”, “relaciones sociales”, “significado de vida”, mostrando con flechas cómo se interconectan.
- **Diagramas de influencia:** muestran cómo los factores contextuales influyen en el fenómeno central. Por ejemplo, en un estudio sobre aprendizaje online durante la COVID, el diagrama podría mostrar cómo los diferentes factores (“acceso a tecnología”, “contexto familiar”, “preparación del maestro” e “inequidad educativa preexistente”) influyen en “experiencias de aprendizaje”.
- **Modelos narrativos:** descripciones en prosa que explican el fenómeno de forma holística.

2.3 Seleccionando tu enfoque metodológico cualitativo

2.3.1 Introducción a diferentes enfoques cualitativos

Existen varios enfoques metodológicos distintivos en investigación cualitativa. Cada uno enfatiza diferentes aspectos de la experiencia humana y ofrece diferentes herramientas para la investigación.

- **Fenomenología:** Según Husserl (1931) y mejorado por Heidegger (1962) y Gadamer (2006), la fenomenología busca comprender la esencia de experiencias vividas. Investigadores fenomenológicos como Van Manen (1990) exploran cómo los individuos experimentan un fenómeno en el mundo de la vida cotidiana. Un estudio fenomenológico podría investigar “¿Cómo experimentan los sobrevivientes de cáncer la esperanza durante y después del tratamiento?” Este proporciona procedimientos específicos (como la reducción o bracketing de presuposiciones) para acceder a la estructura esencial de la experiencia.
- **Estudio de Caso:** Según Yin (2014), es “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo (el caso) dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes”. Los estudios de caso son especialmente útiles cuando se requiere comprensión profunda de un caso particular (una institución, un evento, una persona) en su complejidad contextual. Flyvbjerg (2006) argumenta que estos, aunque no generalizan estadísticamente, sí permiten aprendizaje caso a caso, lo que es profundamente valioso.
- **Etnografía:** Se originada en antropología, según Fetterman (2010), implica “inmersión prolongada en un grupo social, con el propósito de describir y comprender la cultura de ese grupo”. Los etnógrafos recogen datos principalmente mediante la observación participante, pero también usan entrevistas y análisis de documentos. Una etnografía podría explorar la cultura organizacional de un startup de tecnología, revelando cómo valores oficiales se encarnan (o no) en prácticas cotidianas.
- **Teoría fundamentada:** Originalmente desarrollada por Glaser y Strauss (1967), la teoría fundamentada busca generar una tesis con argumentos basados en datos empíricos. Como explica Charmaz (2014), este enfoque es especialmente valioso cuando no existen explicaciones teóricas adecuadas de un fenómeno o cuando estos cambian rápidamente. Los investigadores de teoría fundamentada utilizan muestreo teórico (donde cada nuevo participante selecciona según qué información teórica falta aún) y desarrollan códigos desde datos de manera sistemática.
- **Investigación Narrativa:** Clandinin y Connelly (2000) proponen que la investigación narrativa se centra en las historias que las personas cuentan sobre sus vidas. Este enfoque reconoce que la narración es una forma fundamental mediante la cual los humanos construimos significado. Los investigadores narrativos recopilan historias (mediante entrevistas narrativas o documentos) y analizan cómo las personas estructuran sus experiencias temporalmente, cómo construyen causalidad, y cómo se posicionan a sí mismos dentro de historias más amplias.

2.3.2 Criterios para elegir el enfoque adecuado

La selección del enfoque debe considerarse cuidadosamente. Según Creswell y Poth (2018), los criterios útiles incluyen:

- **La pregunta de investigación:** Una pregunta sobre la esencia (fenomenología), el contexto (estudio de caso), la cultura (etnografía), el desarrollo teórico (teoría fundamentada), o el significado narrativo (investigación narrativa) sugieren enfoques diferentes.
- **Los supuestos filosóficos del investigador:** Un investigador que privilegia la comprensión de significados vividos se sentiría más cómodo con fenomenología; uno que enfatiza la cultura, con etnografía.
- **Los recursos y el tiempo disponibles:** La etnografía típicamente requiere inmersión prolongada; un estudio de caso puede ser más factible con recursos limitados.
- **Las necesidades de la audiencia:** Si la investigación es para influir política pública, un estudio de caso bien documentado podría ser más persuasivo; para contribución teórica, la teoría fundamentada podría ser ideal.

2.4 Consideraciones éticas en el diseño

2.4.1 Consentimiento informado: principios y práctica

El consentimiento informado es un principio ético fundamental, pero su implementación en investigación cualitativa presenta desafíos únicos. Conforme a la definición clásica (The Belmont Report, 1979), consentimiento informado requiere: (a) divulgación (información sobre la investigación); (b) comprensión (que el participante entienda esta información); (c) voluntariedad (que la decisión sea libre); y (d) competencia (que el participante sea capaz de decidir).

Sin embargo, como argumentan Kvale (1996) y Lincoln (1995), en investigación cualitativa el consentimiento no es un evento puntual (firmar un formulario), sino un proceso continuo. Durante una entrevista larga o una etnografía, las circunstancias cambian, los participantes pueden retractarse y nuevas preguntas pueden requerir reconsentimiento.

Las mejores prácticas incluyen:

- Formularios de consentimiento comprensibles: Escritos en lenguaje claro, mas no en jerga académica.
- Diálogos sobre consentimiento: Antes de las entrevistas, establecer conversaciones abiertas sobre qué se investigará, cómo se usarán los datos y qué riesgos existen.
- Consentimiento revisado: Especialmente importante si emergen líneas de investigación no previstas.
- Derecho a retractarse: Enfatizar en que los participantes pueden dejar de participar en cualquier momento sin penalidad.

2.4.2 Confidencialidad y anonimato

La confidencialidad o protección de información identificable es crítica, pero compleja en investigación cualitativa. Como explica Tolich (2004), mientras que en investigación cuantitativa los datos tienden a ser abstractos (números), en investigación cualitativa los datos son frecuentemente ricos en detalles contextuales, lo que los hace más fácilmente identificables.

Desafíos específicos incluyen:

- ❖ **Identificación indirecta:** Incluso sin nombres, combinaciones de características (género, edad, ocupación, ubicación) pueden identificar a participantes en comunidades pequeñas.
- ❖ **Sensibilidad de información:** Algunos datos (sobre traumas, identidades marginalizadas, comportamientos estigmatizados) requieren protección especial.
- ❖ **Acceso de terceros:** La pregunta de quién tiene acceso a datos brutos es crucial, especialmente cuando se colabora con equipos de investigación.

Las estrategias para proteger la confidencialidad incluyen:

- ❖ **Pseudonimización sistemática:** Reemplazar identificadores con códigos.
- ❖ **Agregación de características demográficas:** Si se reporta “una educadora afrodescendiente de 45 años en Atlanta”, podría ser excesivamente identificador en ciertos contextos.
- ❖ **Cambio de detalles contextuales no esenciales:** Si el contexto específico no es crucial teóricamente, entonces debe generalizarse (por ejemplo, “una escuela en el sur urbano” en lugar del nombre específico).
- ❖ **Almacenamiento seguro:** Ubicar los datos con identificadores de análisis separados.

2.4.3 Protección de participantes vulnerables

Ciertos grupos requieren protección especial. Según Levine, Faden y Grady (2004), poblaciones vulnerables incluyen niños, personas con discapacidades cognitivas, presos, personas en situaciones económicas precarias y comunidades históricamente marginalizadas o explotadas.

Para investigación con menores, como aconseja la Society for Research in Child Development (2007), se requiere consentimiento del guardián y asentimiento del menor (si es cognitivamente capaz). Las entrevistas deben ser conducidas considerando el desarrollo cognitivo. No debe haber poder diferencial (el investigador debe evitar posiciones de autoridad).

Para investigación con comunidades indígenas o históricamente marginalizadas, Tuhiwai Smith (2012) enfatiza que la ética requiere reciprocidad y beneficio comunitario.

Ejercicio

Elige uno de los siguientes temas generales o un tema propio de tu interés:

- a) El impacto de la tecnología en las relaciones sociales de los jóvenes universitarios.
- b) Las experiencias de adaptación de estudiantes internacionales en una nueva cultura académica.
- c) Las percepciones de los profesionales de la salud sobre el “burnout” en su trabajo.

Para el tema elegido, refina la idea hasta llegar a una única pregunta de investigación cualitativa clara, enfocada y abierta, que invite a la exploración profunda de experiencias o significados.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Es tu pregunta de investigación lo suficientemente "abierta"? ¿Permite que los participantes expresen sus puntos de vista inesperados o ya estás guiando demasiado la respuesta con la forma en que la preguntas?
- ¿Es tu pregunta manejable dentro del tiempo y los recursos con los que probablemente contarás como estudiante? (Considera el alcance).

3. Población y muestra

Tabla 3. Muestreo en la investigación cualitativa

Muestra	Resumen	
A. Muestreo (Selección de participantes)	Es intencional: Se eligen participantes porque se espera que sean ricos en información, no por azar.	
	Tamaño: La muestra es pequeña (típicamente 5-30) para priorizar la profundidad sobre la amplitud.	
	Tipos comunes:	Máxima variación: Seleccionar casos que representen una amplia gama de perspectivas (ej. a favor, en contra, neutrales).
		Homogéneo: Seleccionar casos muy similares para estudiar una experiencia compartida.
		Bola de nieve: Los participantes iniciales refieren a otros (útil para poblaciones “ocultas” o de difícil acceso).
Fin de la recolección:	Se termina cuando se alcanza la Saturación de Datos (cuando no emerge información nueva y las respuestas se vuelven repetitivas)	

Fuente: Elaboración propia.

El muestreo en investigación cualitativa es fundamentalmente diferente al muestreo en investigación cuantitativa. Mientras que investigadores cuantitativos buscan muestras representativas estadísticamente, investigadores cualitativos buscan muestras informativas—casos que proporcionan riqueza de comprensión (Patton, 2015).

3.1 Diferencia entre muestreo cualitativo y cuantitativo

Según Creswell y Poth (2018), las diferencias clave son:

- Tamaño de muestra:**
La investigación cuantitativa típicamente busca muestras grandes para poder generalizar a la población. Así, también, las muestras pequeñas (típicamente 5-30 participantes) dan muestra de la profundidad del estudio sobre la amplitud. Como explica Patton (2015), “la pregunta no es cuántos, sino cuáles casos” nos informarán.
- Criterios de selección:**
La investigación cuantitativa busca la aleatoriedad para evitar sesgo; la investigación cualitativa busca intencionalidad—selecciona casos específicamente porque proporcionan perspectivas relevantes. Glaser y Strauss (1967) argumentan que esta intencionalidad es fortaleza, no debilidad: permite al investigador enfocarse en casos más informativos.
- Timing de Determinación:**
En investigación cuantitativa, el tamaño de muestra se determina a priori, según poder estadístico. En investigación cualitativa, el tamaño se determina por “saturación de datos”—un concepto que explicaremos posteriormente.

d. **Objetivos:**

El objetivo de muestreo cuantitativo es generalización estadística— conclusiones sobre población basadas en muestra. El objetivo del muestreo cualitativo es la comprensión profunda del fenómeno y, cuando es apropiado, transferibilidad (similitudes con otros contextos).

3.2 Tipos de muestreo cualitativo

Patton (2015) describe múltiples estrategias de muestreo cualitativo:

3.2.1. Muestreo intencional

También llamado “propósito,” según Creswell (2014), el muestreo intencional significa seleccionar participantes o casos porque el investigador anticipa que serán informativos. Esta es la estrategia más común.

Dentro de muestreo intencional hay variaciones:

- **Muestreo de máxima variación:** Seleccionar casos que representan el rango de perspectivas. Por ejemplo, si al investigar experiencias de profesores con reforma curricular, podría seleccionar profesores que apoyan la reforma: se oponen o son neutrales; tienen 5 años o menos experiencia, 10-20 años, 20+ años; trabajan en escuelas urbanas, rurales o suburbanas. Esto asegura que perspectivas variadas estén representadas (Merriam, 2009)
- **Muestreo homogéneo:** En contraste, debe seleccionarse casos muy similares. Esto es útil cuando la investigación es sobre un grupo específico— por ejemplo, estudiantes de primera generación universitarios. La homogeneidad facilita la exploración profunda de experiencias compartidas (Creswell & Poth, 2018).
- **Muestreo de caso crítico:** Seleccionar uno o pocos casos que son “críticos” para teoría o práctica. Por ejemplo, si investigando cómo líderes, manejan crisis; entonces, seleccionan un líder que enfrentó crisis particularmente extremas o instructivas. Como explica Patton (2015), los casos críticos permiten al investigador observar concentradamente lo que busca comprender.
- **Muestreo de casos extremo o desviado:** Seleccionar casos inusuales o atípicos. Por ejemplo, un investigador estudiando éxito educativo podría seleccionar estudiantes que tuvieran éxito, a pesar de circunstancias extraordinariamente desventajosas. Estos casos extremos a menudo son más instructivos que casos típicos.

3.2.2 Muestreo por conveniencia

Creswell (2014) nota que a veces, el muestreo intencional combinado con pragmatismo resulta en muestreo de conveniencia—seleccionar participantes porque son accesibles. Mientras que es menos ideal que otras estrategias, frecuentemente necesario dadas restricciones prácticas. Sin embargo, Merriam (2009) advierte que debe ser reconocido como limitación en investigación.

Ejemplo: Un investigador quería estudiar profesores en un distrito escolar específico. Idealmente, usaría muestreo de máxima variación. Pero si solo ciertos

profesores acceden a participar, el investigador trabaja con lo disponible—muestreo de conveniencia. Esto es válido, pero debe reconocerse que la muestra puede no representar la diversidad pretendida.

3.2.3 Muestreo de bola de nieve (snowball sampling)

Según Biernacki y Waldorf (1981), en el muestreo de bola de nieve, los participantes reclutan participantes posteriores. Esto es especialmente útil cuando investigando poblaciones “ocultas” o difíciles de localizar—por ejemplo, inmigrantes indocumentados, personas con experiencias estigmatizadas o miembros de comunidades underground.

Proceso: Un investigador identifica un participante inicial (potencialmente a través de contacto con agencia, ONG). Después de la entrevista, el participante sugiere otros que podrían ser informativos. Esos participantes se refieren a otros, formando cadena.

Ventajas (Patton, 2015):

- Acceso a poblaciones difíciles de localizar.
- Construcción de confianza—participantes refieren conocidos que pueden ser más cómodos con el investigador.

Desventajas (Creswell & Poth, 2018):

- Posible sesgo hacia la similitud: los participantes frecuentemente refieren a personas similares a ellos.
- Falta de control del investigador sobre las características de la muestra.
- Potencial para la falta de anonimato si la comunidad es pequeña.

3.3 El concepto de saturación de datos

Saturación es el punto donde el investigador está recolectando datos, pero no emergen nuevas perspectivas—estos se vuelven redundantes. Glaser y Strauss (1967) argumentan que la saturación, no tamaño de muestra predeterminado, debe guiar cuándo terminar la recolección.

Según Strauss y Corbin (1998), saturación es “el punto en los datos cuando *new information is no longer emerging from the data, and responses have become highly repetitive and predictable.*” Alcanzar saturación típicamente requiere menos participantes que muestreo cuantitativo—a menudo 5-20, aunque esto varía.

Cómo reconocer saturación (Charmaz, 2014):

- Repetición: Nuevos participantes dicen esencialmente lo que los anteriores dijeron.
- Anticipación: El investigador presiente lo que un nuevo participante dirá basándose en los anteriores.
- Ausencia de anomalías: Nuevos casos no contradicen o amplían categorías emergentes.

Sin embargo, Charmaz (2014) advierte que la saturación no es ciencia exacta.

Diferentes investigadores podrían reconocer saturación en puntos diferentes. Además, la saturación sobre una dimensión (por ejemplo, experiencias generales de maestros) no significa saturación sobre subdimensiones (por ejemplo, cómo maestros de diferentes géneros experimentan un fenómeno de manera diferente).

Una práctica útil es distinguir entre saturación de datos (no emergen perspectivas nuevas) y saturación teórica (todas las categorías están completamente desarrolladas). Como explica Glaser (1978), uno puede alcanzar saturación de datos con algunos participantes, pero necesitar más para saturación teórica—más profundidad en cada categoría.

4. Recopilando tus datos cualitativos: métodos

Tabla 4. Técnicas de recolección de datos de la investigación cualitativa

Técnica	Objetivo	Tipos y habilidades clave
1. Entrevista	Acceso directo a cómo el participante construye significado sobre su experiencia.	Semiestructurada (la más común): Guía de temas flexible. Habilidades: <i>Rapport</i> (confianza), Escucha Activa Sondeo (preguntas para profundizar)
2. Grupos focales	Explorar interacciones y perspectivas grupales.	Es una conversación planificada en un ambiente permisivo.
3. Observación	Ver y entender comportamientos y contextos que no se dicen en entrevistas.	Participante: El investigador se involucra en las actividades del grupo. No Participante: El investigador es un observador externo. Herramienta: Notas de Campo (registro de lo <i>descriptivo</i> y lo <i>reflexivo</i>).
4. Documentos y visuales	Fuente de datos no mediada por el investigador.	Tipos: Diarios, actas de reuniones, políticas institucionales, fotografías y redes sociales.

Fuente: Elaboración propia.

4.1. La entrevista cualitativa: el arte de escuchar y preguntar

Las entrevistas son la herramienta más ampliamente utilizada en investigación cualitativa. Según Kvale (1996), la entrevista cualitativa es “un intercambio interpersonal donde una persona (el entrevistador) intenta obtener información sobre otra (el entrevistado) entre otras cosas, lo que piensa, siente y experimenta”. Las entrevistas permiten acceso directo a cómo los participantes construyen significado sobre sus experiencias (Patton, 2015).

4.1.1 Tipos de entrevistas: estructurada, semi estructurada, no estructurada

Existen tres tipos principales de entrevistas, diferenciadas por el grado de estructura y flexibilidad (Creswell & Poth, 2018):

a. Entrevistas estructuradas

Una entrevista estructurada, según Brinkmann y Kvale (2015), utiliza una serie predeterminada de preguntas presentadas en el mismo orden y con el mismo lenguaje a todos los participantes. Este formato minimiza la variabilidad entre entrevistas y facilita la comparabilidad. Sin embargo, como argumentan King y Horrocks (2010), la rigidez puede limitar la exploración profunda de temas emergentes.

Ejemplo de formato estructurado: “¿Cuántos años lleva trabajando en esta institución?” “¿Cuántas horas dedica semanalmente a capacitación?” Las respuestas tienden a ser relativamente cortas y comparables.

b. Entrevistas semiestructuradas

Este es el formato más comúnmente utilizado en investigación cualitativa (Creswell, 2014). Según Merriam (2009), la entrevista semiestructurada combina preguntas estandarizadas con flexibilidad para explorar temas con profundidad. El investigador tiene una guía de temas y preguntas, pero puede reordenar, omitir o elaborar preguntas basadas en lo que emerge en la conversación.

Como explica King y Horrocks (2010), este formato permite tanto consistencia (asegurando que se cubran áreas similares con todos los participantes) como flexibilidad (permitiendo exploración profunda de áreas específicas). Por ejemplo, un investigador podría preguntar: “¿Cómo describe su experiencia de liderazgo?” y luego, basado en la respuesta, explorar aspectos específicos: “Cuando menciona ‘desafíos’, ¿puede elaborar sobre eso?”

c. Entrevistas no estructuradas

Las entrevistas no estructuradas o en profundidad, según Bogdan y Biklen (2007), son altamente flexibles y conversacionales. El investigador podría tener solo un tema o pregunta inicial amplia: “Cuénteme sobre su experiencia como maestro en este contexto”. De ahí, la entrevista evoluciona naturalmente basada en lo que el participante revela.

Thompson (2000) argumenta que las entrevistas no estructuradas son particularmente valiosas en investigación narrativa o en contextos donde poco se sabe sobre un fenómeno. Sin embargo, requieren habilidades de entrevista altamente desarrolladas y pueden resultar en datos menos comparables.

4.1.2 Diseño de una guía de entrevista: temas clave y preguntas abiertas

Una guía de entrevista efectiva es fundamental para las entrevistas semiestructuradas. Según Creswell y Poth (2018), una buena guía de entrevista debe ser flexible, pero comprensiva. Miles y Huberman (1994) sugieren que la

guía debe contener:

a. Preguntas de apertura

Preguntas diseñadas para establecer rapport y hacer que el participante se sienta cómodo. Por ejemplo: “Gracias por dedicar tiempo a esta entrevista. Para empezar, ¿podría contarme brevemente cómo llegó a este rol?” Estas preguntas deben ser no amenazantes y generar conversación.

b. Preguntas principales

Las preguntas que directamente abordan los temas de investigación. Según Kvale (1996), las mejores preguntas son abiertas, generativas y exploratorias. Evitar preguntas cerradas (que producen respuestas sí/no) o preguntas que sugieran una respuesta particular.

Ejemplo: “¿Es difícil ser maestro en esta escuela?”

Ejemplo fuerte: “¿Cómo describe su experiencia como maestro en esta escuela?”

Patton (2015) introduce la distinción entre diferentes tipos de preguntas principales:

- **Preguntas de experiencia y conducta:**
“¿Qué hace típicamente un lunes en la mañana en el aula?”
- **Preguntas de opinión y valores:**
“¿Qué cree que es más importante en la enseñanza?”
- **Preguntas de conocimiento:**
“¿Cómo explicaría el cambio de currículum que ocurrió el año pasado?”
- **Preguntas sensoriales:**
“¿Cómo describe el ambiente físico de su escuela?”
- **Preguntas de trasfondo:**
“¿Cuántos estudiantes hay en su clase este año?”

c. Preguntas de transición

Utilizadas para moverse de un tema a otro de manera natural. Por ejemplo: “Mencionó algo importante sobre relaciones con colegas. Me gustaría explorar esto más. ¿Cómo describe su relación con otros maestros?”

d. Preguntas de sondeo

Técnicas para profundizar en respuestas.

Explicaremos esto más adelante en la sección sobre técnicas de entrevista.

e. Preguntas de cierre

Para síntesis y conclusión. Por ejemplo: “Si pudiera cambiar una cosa sobre su experiencia aquí, ¿qué sería?” o “¿Hay algo que no le haya preguntado y que usted considere importante compartir?”

Creswell (2014) recomienda que una guía de entrevista típicamente contiene 5-10 preguntas principales con preguntas de sondeo secundarias potenciales. La guía debe ser de una o dos páginas—lo suficientemente detallada para ser guía, pero no tan exhaustiva que constriña la conversación.

Un principio clave según Rubin y Rubin (2012) es que las interrogantes deben usar lenguaje conversacional, no académico. Esta pregunta: “¿Cuál es tu experiencia vivida de ansiedad en el trabajo?” es mejor reformulada como “¿Cómo te sientes respecto al estrés en tu trabajo?”

4.1.3 Técnicas para una entrevista exitosa: rapport, escucha activa, sondeo

Más allá de preguntas bien formuladas, la calidad de una entrevista depende de las habilidades interpersonales del entrevistador. Kvale (1996) enfatiza que la entrevista es fundamentalmente una relación humana de investigación.

a. Establecer rapport

Rapport—una conexión empática y de confianza—es fundamental. Según Liamputtong (2007), establecer rapport implica:

- **Preparación:**
Revisar información sobre el participante, reconocer cualquier característica compartida (sin ser falso).
- **Escucha genuina inicial:**
Los primeros minutos determinan si el participante confía. Dar atención completa, mantener contacto visual apropiado culturalmente y mostrar interés genuino (Creswell & Poth, 2018).
- **Validación:**
Reconocer lo que el participante comparte. El cambio (2016) sugiere frases como “Entiendo” o “Eso tiene sentido” que validan sin juzgar.
- **Transparencia:**
Ser honesto sobre el propósito de la investigación y cómo se usarán los datos.

Sin embargo, como advierte Nunkoosing (2005), es importante mantener límites. La empatía no significa amistad; la investigación no es terapia. El investigador debe mantener cierta distancia reflexiva.

b. Escucha activa

La escucha activa, definida por Rogers (1961) como “escucha con la intención de entender el punto de vista del otro”, es diferente de la escucha pasiva o la escucha con la intención de responder. Patton (2015) proporciona directrices para escucha activa en entrevistas:

- **Concentración total:**
Evitar distracciones, no interrumpir mentalmente preparando la siguiente pregunta mientras el participante habla.
- **Tomar notas sin distracciones:**
Aunque la entrevista se graba, las notas ayudan con observaciones no verbales y permiten al investigador seguir naturalmente la conversación.
- **Notar no verbales:**
Las emociones, las pausas y los cambios de tono proporcionan información contextual que no aparecerá en transcripción (Kvale & Brinkmann, 2009).

- **Evitar la sesga de confirmación:**
No escuchar solo lo que se espera oír, sino estar abierto a información inesperada.

c. Técnicas de sondeo

- El sondeo es la práctica de hacer seguimiento de respuestas para obtener mayor profundidad o claridad. Creswell (2014) identifica varios tipos de sondeos:
- Sondeo de elaboración: “¿Puede decirme más sobre eso?” “¿Cómo se sintió cuando sucedió?”
- Sondeo de clarificación: “¿Qué quiso decir exactamente con ‘frustración’?” “¿Puede darme un ejemplo específico?”
- Sondeo de reflexión: Repetir lo que se escuchó para verificación: “Entonces lo que escucho es que la falta de apoyo administrativo fue un factor clave. ¿Es correcto?”
- Sondeo de silencio: A veces, las pausas prolongadas después de una pregunta invitan a profundizar al participante. Como advierte Kvale (1996), el silencio puede ser incómodo, pero es una herramienta poderosa.
- Warren (2002) advierte que el sondeo debe usarse con sensibilidad. Demasiado sondeo puede parecer interrogatorio y cuando es muy poco puede resultar en respuestas superficiales.

4.1.4 Consideraciones prácticas: grabación y ubicación

a. Grabación de entrevistas

La grabación de audio (y ocasionalmente video) es estándar en investigación cualitativa. Según Kvale y Brinkmann (2009), la grabación tiene ventajas y desventajas:

Ventajas:

- ❖ Permite una revisión detallada posterior
- ❖ Posibilita la transcripción literal
- ❖ Libera al investigador para una escucha genuina sin necesidad de tomar notas exhaustivas
- ❖ Proporciona el registro permanente para la verificación

Desventajas:

- ❖ Algunos participantes se sienten incómodos siendo grabados y pueden ser menos abiertos
- ❖ La presencia de grabadora puede cambiar dinámicas (Nunkoosing, 2005)
- ❖ Requiere transporte y mantenimiento de equipo
- ❖ Crea preocupaciones sobre la privacidad

Mejores prácticas (Brinkmann & Kvale, 2015):

- ❖ Pedir permiso explícitamente y reiterar que la grabación es confidencial
- ❖ Permitir que el participante apague la grabadora si desea
- ❖ Tomar notas complementarias (observaciones del contexto, emociones)
- ❖ Probar el equipo antes para evitar problemas técnicos.
- ❖ Si algunos participantes se rehúsan a ser grabados, pueden establecerse notas detalladas e inmediatamente después de la entrevista, escribir la narrativa lo más completa posible.

b. Ubicación de la entrevista

La ubicación influye en la comodidad del participante y en los datos obtenidos. Patton (2015) recomienda:

- **Ubicación neutral:**
Cuando es posible, un lugar neutral (oficina, café privado) es mejor que la oficina del investigador o del participante, donde hay poder diferencial.
- **Ubicación significativa:**
A veces, la ubicación misma es relevante. Una entrevista sobre experiencias escolares en la escuela podría capturar una atmósfera importante. Como explica Flyvbjerg (2006), el contexto es dato.
- **Privacidad:**
Asegurar la privacidad y las mínimas interrupciones. El ruido de fondo, otros presentes o interrupciones comprometen la calidad de datos.
- **Comodidad:**
Los aspectos como la temperatura apropiada, los asientos cómodos, el acceso a agua, entre otras consideraciones. La incomodidad física distrae.
- **Accesibilidad:**
Consideraciones prácticas como estacionamiento, acceso para personas con discapacidades (Liamputtong, 2007).

4.2. Grupos focales: explorando interacciones y perspectivas grupales

Los grupos focales (focus groups) son una herramienta valiosa, aunque a menudo utilizada en investigación cualitativa. Según Krueger y Casey (2015), un grupo focal es “una conversación cuidadosamente planificada diseñada para obtener percepciones sobre un área definida de interés, en una atmósfera permisiva y no amenazante.”

4.2.1 ¿Cuándo utilizar grupos focales?

Según Patton (2015), los grupos focales son particularmente útiles cuando:

- **Se desea explorar interacciones y acuerdos/desacuerdos:**
Los grupos focales revelan cómo las personas negocian el significado en grupo. A diferencia de entrevistas individuales que capturan perspectivas personales, los grupos focales capturan procesos sociales. Como explica Morgan (1998), los datos no son solo lo que se dice, sino las dinámicas de cómo se dice—quién domina, quién es silenciado, cómo se construye consenso.
- **Se investiga una temática nueva o poco entendida:**

Cuando falta literatura extensiva, los grupos focales generan perspectivas variadas rápidamente. Varios participantes ofrecen diferentes ángulos sobre un fenómeno, proporcionando amplitud exploratoria (Creswell & Poth, 2018).

- **Se investigan perspectivas de una comunidad o grupo cultural específico:**
Los grupos focales mantenidos con miembros de comunidades similares (por ejemplo, todos maestros, todos inmigrantes) crean espacios seguros para revelación. Krueger y Casey (2015) argumentan que la homogeneidad del grupo (similitud respecto a características relevantes) facilita la apertura.
- **Tiempo y recursos son limitados:**
Mientras que una entrevista individual toma una a dos horas, un grupo focal de 6-8 personas puede generar perspectivas que tomaría 6-8 entrevistas individuales. Esto hace los grupos focales más eficientes (Morgan, 1998).
- **Se desea validar hallazgos previos:**
Los grupos focales pueden presentar hallazgos preliminares a participantes para verificación y elaboración—un método de validación (Creswell, 2014).

Sin embargo, Morgan y Krueger (2003) advierten que los grupos focales NO son apropiados cuando:

- El tema es altamente sensible o personal (por ejemplo, abuso sexual, infidelidad). Los individuos pueden no sentirse cómodos revelándose en grupo.
- Se requieren datos profundamente individuales o personales. Un grupo focal sobre experiencias específicas de liderazgo puede revelar narrativas superficiales comparado con entrevistas individuales.
- La logística es difícil (participantes dispersos geográficamente, difíciles de reunir).

4.2.2 Planificación y moderación de un grupo focal

La planificación de un grupo focal efectivo requiere atención a múltiples dimensiones (Creswell & Poth, 2018):

a. Tamaño del grupo:

Krueger y Casey (2015) recomiendan entre 6 y 8 participantes. Con menos de 6, el grupo puede sentirse demasiado pequeño y puede faltar diversidad de perspectivas. Con más de 8-10, se vuelve difícil que todos participen. En entornos sensibles, los grupos más pequeños (4-5) pueden ser preferibles (Liamputtong, 2011).

b. Composición del grupo:

Morgan (1998) enfatiza la importancia de la homogeneidad estratégica. Los participantes deberían compartir características relevantes (por ejemplo, todos educadores, todos padres), pero variar en otros aspectos (edad, experiencia, perspectiva). Esta combinación facilita una comunicación cómoda sin eliminar diversidad de perspectivas.

c. Lugar y ambiente:

De manera similar a las entrevistas, se requiere de un lugar neutral, privado, cómodo. Creswell (2014) sugiere disposición física de asientos en círculo o alrededor de mesa, lo que facilita la interacción cara a cara. La acústica debe

permitir una grabación clara (especialmente importante con múltiples voces). Debe evitarse ruido de fondo.

d. Número de sesiones:

Un estudio típicamente incluye 3 o 4 grupos focales (Morgan & Krueger, 2003). Esto permite ciertas comparaciones (por ejemplo, un grupo de administradores, uno de maestros, uno de padres) mientras mantiene factibilidad.

e. Preparación logística:

Según Patton (2015), debe confirmarse asistencia con anticipación, permitiendo que los participantes cancelen si algo surge. Debe prepararse refrigerio y/o bebidas para crear una atmósfera relajada. Debe verificarse que todo equipo de grabación funcione.

f. Moderación del Grupo:

El rol del moderador es fundamental. Según Krueger y Casey (2015), el moderador debe:

- **Establecer tono:**

Los primeros minutos establecen atmósfera. El moderador debe ser cálido, bien dispuesto y tener claro el propósito. Puede comenzar con una actividad rompehielo (“Cuéntenos brevemente cómo llegó a este rol”) que sea de baja amenaza, pero que permita conocerse.

- **Guiar sin dominar:**

Presentar preguntas (típicamente 5-7 principales), pero permitir que la conversación fluya naturalmente entre participantes. Como explica Morgan (1998), idealmente el moderador dirige el 20-30% de la conversación; los participantes dominan el 70-80%.

- **Asegurar participación equilibrada:**

Algunos participantes naturalmente hablan más. Entre algunas técnicas para incluir voces silenciosas tenemos:

- ❖ Pausas después de preguntas que invitan a la reflexión antes que el hablador rápido responda.
- ❖ Preguntas dirigidas: “¿Qué piensa usted de esto?” dirigido a alguien silencioso
- ❖ Validar contribuciones pequeñas: “Ese es un punto importante”
- ❖ Remarcar cuando alguien es interrumpido: “Espera, déjala terminar a María” (Patton, 2015).

- **Manejar tangentes:**

La conversación naturalmente se desvía. El moderador debe decidir si una tangente es relevante o no. Si es importante, seguir; si no, redirigir amablemente: “Eso es interesante, pero me gustaría volver a nuestra pregunta sobre...”

- **Documentar dinámicas:**

El moderador típicamente toma notas sobre quién habla (para transcripción posterior), realiza dinámicas grupales observadas (tensiones, acuerdos), manifiesta lenguaje corporal. Esto proporciona contexto que la grabación de audio no captura (Creswell, 2014).

4.2.3 Dinámicas grupales y cómo manejarlas

Los grupos focales, por naturaleza de ser grupales, presentan dinámicas que la investigación individual no tiene. Morgan (2002) identifica dinámicas que pueden ocurrir y estrategias que pueden ser manejadas:

a. Efecto de arrastre (bandwagon effect)

Los participantes acuerdan por conformidad, no por verdadera creencia. Esto puede ocurrir especialmente cuando alguien con estatus (un director de escuela entre maestros) expresa una opinión fuerte.

Manejo: El moderador puede explícitamente invitar perspectivas diferentes: “¿Todos están de acuerdo? ¿Alguien tiene una perspectiva diferente?” O puede presentar un argumento contrario: “Algunos podrían argumentar lo opuesto. ¿Qué piensan de eso?” (Liamputtong, 2011).

b. Dominancia de individuos

Algunos participantes hablan desproporcionadamente. Mientras su perspectiva es válida, monopolizar reduce la voz de otros.

Manejo de:

- ✓ Técnicas directas, pero respetuosas con límites de tiempo (“Gracias por ese punto. Déjame escuchar a otros”)
- ✓ Pausas (“Hay silencio, ¿alguien más quiere contribuir?”)
- ✓ Técnicas menos directas (hacer contacto visual con personas silenciosas, dirigir preguntas a ellas).

c. Conflicto abierto

A veces, los desacuerdos genuinos emergen. Esto puede ser productivo (revelando perspectivas diferentes) o disruptivo (creando tensión).

Manejo: Reconocer legitimidad de diferentes perspectivas: “Veo que hay desacuerdos aquí, y eso es valioso. Parece que algunos enfatizan X mientras otros, Y. ¿Pueden explicar ambos?” Debe evitarse aparentar que hay una respuesta “correcta” (Morgan & Krueger, 2003).

d. Inhibición por temas sensibles

Si el tema es delicado (política, dinero, sexualidad), algunos pueden no hablar libremente, especialmente si las características como la edad, el género o el estatus varían ampliamente.

Manejo: Diseñar grupos más homogéneos para temas sensibles.

Normalizar diversidad: “Todos tenemos perspectivas diferentes sobre esto y

eso está bien.”

Ofrecer opciones: “Pueden responder anónimamente escribiendo, si prefieren, en lugar de hablarlo en voz alta” (Liamputtong, 2011).

e. Cohesión grupal excesiva

A veces, un grupo se vuelve tan cohesivo que desarrolla su propia lógica grupal, potencialmente explorando menos perspectivas alternativas.

Manejo: El moderador puede traer perspectivas externas: “Algunos investigadores han argumentado que... ¿qué piensan?” Hacer preguntas que desafíen: “¿Qué posibles contrapuntos existen a lo que hemos discutido?” (Morgan, 2002).

4.3. Observación cualitativa: mirando más allá de lo evidente

La observación es una herramienta fundamental en investigación cualitativa, especialmente en etnografía y estudios de caso. Según Kawulich (2005), la observación permite al investigador ver y entender los contextos, los comportamientos y las interacciones no accesibles, solo mediante entrevistas.

4.3.1 Tipos de observación: participante y no participante

Las observaciones varían en grado de participación del investigador en el contexto observado (Creswell & Poth, 2018):

a. Observación participante

En observación participante, el investigador participa en actividades del grupo mientras observa. Spradley (1980) describe esto como un continuo: no es “100% participante” o “100% observador”, sino variaciones dependiendo de la situación.

Ejemplos de observación participante:

- Un investigador estudiando cultura de oficina y trabajando como empleado temporal. Así, también, participando en reuniones y actividades cotidianas. Todo ello mientras observa.
- Un investigador asiste a clases para estudiar experiencias escolares, participa en algunas actividades estudiantiles y come en cafetería con estudiantes.
- Un etnógrafo, que estudia un taller de arte, toma clases con otros participantes; mientras observa dinámicas.

Ventajas de observación participante (Creswell, 2014):

- Acceso a comportamientos naturales en contexto real, no performativos.
- Comprensión visceral de la experiencia—qué se siente estar allí.
- Generación de confianza con participantes—estar presente regularmente construye relaciones.
- Captura de interacciones no planeadas que revelan significados

culturales.

Desventajas (Kawulich, 2005):

- Posibilidad de “going native”—el investigador se convierte tan inmerso que pierde perspectiva crítica.
- Impacto del investigador en el contexto—la presencia del investigador puede cambiar comportamientos.
- Carga emocional y cognitiva—ser simultáneamente participante y observador es cognitivamente demandante.

b. Observación no participante

En observación no participante, el investigador es un observador externo que no participa en actividades. Esto puede ocurrir en grados diferentes (Patton, 2015):

- **Observador completo:**
El investigador no es conocido por participantes o su rol como investigador no es activamente conocido.
- **Observador como participante:**
Los participantes conocen que hay un investigador presente, pero las interacciones son mínimas.
- **Participante como observador:**
El investigador es conocido principalmente como participante y su papel de observador es secundario.

Ventajas de observación no participante (Creswell & Poth, 2018):

- Menor impacto en el contexto.
- Mayor “objetividad” (aunque relativa)—menos imposibilidad de ir native.
- Claridad de rol del investigador.

Desventajas (Kawulich, 2005):

- Acceso limitado a significados internos; solo observa comportamiento externo.
- Posibilidad de malinterpretación sin participación en contexto.
- Puede generar desconfianza entre participantes sobre observador externo.

La elección entre observación participante y no participante depende de la pregunta, contexto y ética. Como argumenta Creswell (2014), muchas etnografías utilizan observación principalmente participante, mientras que estudios de caso pueden utilizar observación no participante o mixta.

4.3.2 Registro de observaciones: notas de campo descriptivas y reflexivas

Kawulich (2005) enfatiza que la calidad de datos observacionales depende fundamentalmente de la calidad de las notas de campo. No se puede recordar

fielmente toda observación después del hecho; las notas contemporáneas son esenciales.

Patton (2015) propone un formato dual para notas de campo:

a. Notas descriptivas

La mitad de la página (izquierda) se dedica a descripción factual de lo observado—qué sucedió, quién participó, dónde, cuándo, detalles concretos. Según Creswell (2014), estas notas deben:

- **Ser concretas:**
No debe decirse: “un estudiante estaba frustrado”, sino “el estudiante se inclinó hacia atrás en su silla, apretó la mandíbula y no levantó la mano, cuando se hizo la pregunta”.
- **Capturar lenguaje específico:**
Citar el lenguaje exacto de los participantes, cuando sea posible; es decir, las palabras específicas revelan significados culturales.
- **Incluir contexto:**
No solo acciones, sino también el ambiente físico, la disposición de muebles, la temperatura, el ruido, entre otros. El contexto es dato clave.
- **Ser no evaluativo:**
La expresión: “El profesor fue efectivo” es evaluativa. Es mejor: “El profesor hizo X, Y, Z” permitiendo que el lector juzgue”.

Ejemplo de nota descriptiva: “10:15 am. Aula de 4to grado, 22 estudiantes presentes. La maestra, Sra. López (mujer, aparenta 40s), escribió “Los Recursos Naturales” en la pizarra. Preguntó: ‘¿Qué son los recursos naturales?’ Levantaron la mano cuatro (4) estudiantes. Ella señaló a Javier (estudiante afrodescendiente de aspecto pequeño), quien dijo: ‘Cosas de la naturaleza.’ La maestra respondió: ‘Bien, ¿cómo cuáles?’ Javier no respondió. Ella preguntó al grupo: ‘¿Alguien más?’” (basado en Patton, 2015)

b. Notas reflexivas

La otra mitad de la página (derecha) se dedica a reflexiones del investigador. Según Guba y Lincoln (1985), estas incluyen:

- Interpretaciones preliminares: “¿Qué significa esta interacción?”.
- Conexiones con literatura: “Esto parece conectar con la teoría X sobre...”.
- Preguntas para investigación posterior: “¿Por qué no respondió Javier?”.
- Reacciones emocionales: “Sentí frustración cuando la maestra no exploró más la respuesta de Javier”.
- Consideraciones metodológicas: “¿Podría mi presencia haber inhibido a Javier?”.

Kawulich (2005) enfatiza que mantener nota reflexiva es una práctica clave para la reflexividad; es decir, se está continuamente examinando cómo el investigador interpreta, reacciona y coconstruye el contexto.

C. Timing de notas

Spradley (1980) sugiere escribir notas de campo lo más pronto posible después de observación. Si es posible durante (en caso de observación no participante), mejor. Si se está participando, escribir inmediatamente después de la sesión. Escribir notas completas, no solo recordar generalmente—detalles se pierden rápidamente.

d. Densidad de notas

Especialmente al inicio de la investigación, las notas deben ser densas (a detalle). Como se entiende más el contexto, las notas pueden volverse menos densas en ciertos aspectos y más densas en otros (enfocándose en lo emergentemente importante).

4.3.3 El desafío de la objetividad y la importancia de la reflexividad

Un debate persistente en investigación observacional es la pregunta de objetividad. La ciencia positivista busca la observación “objetiva”; es decir, libre de prejuicio del observador (Bryman, 2012). Sin embargo, investigadores cualitativos argumentan que la “objetividad pura” es imposible e incluso indeseable.

Kawulich (2005) explica el problema: el observador es humano. Todos tenemos percepciones, prejuicios y contextos sociales. Estos inevitablemente influyen en qué observamos (no observamos todo; seleccionamos) y cómo interpretamos lo observado.

Como argumenta Guba y Lincoln (1985), en lugar de buscar una ilusoria objetividad, investigadores cualitativos buscan credibilidad—¿Son las interpretaciones creíbles y bien fundamentadas en datos?” La reflexividad es la herramienta para lograr esto.

a. Reflexividad en observación

Según Creswell (2014), la reflexividad en observación implica:

- **Ser consciente de cómo nuestra presencia afecta el contexto:**
Cuando estamos presentes, ¿cambia el comportamiento?, ¿observan a ciertos participantes más que otros porque compartimos características demográficas?
- **Examinar nuestros presupuestos:**
¿Qué asumimos sobre este contexto?
¿Nuestros presupuestos influyen en qué vemos como significativo?
- **Buscar confirmación negativa:**
De manera explícita buscar instancias que contradicen nuestras interpretaciones emergentes.
- **Usar diarios reflexivos:**
Escribir reflexiones y reacciones sobre el proceso. Esto en muestra de la evolución de la comprensión.
- **Buscar perspectivas alternativas:**
Discutir interpretaciones con colegas y mentores.
- **Documentar cambios en pensamiento:**
¿Cómo evolucionó nuestra comprensión durante el trabajo de campo?

Finlay (2002) propone que la reflexividad no es simplemente introspección, sino “una práctica deliberada de examinar críticamente el “self” del investigador en el acto de investigación.” Esto incluye examinar cómo nuestra identidad social (raza, género, clase, nacionalidad) configura lo que vemos y cómo lo interpretamos.

4.4. Análisis de documentos y materiales visuales

Los documentos y materiales visuales son fuentes ricas, pero frecuentemente subutilizadas en investigación cualitativa. Según Bowen (2009), el análisis de documentos es “una estrategia de investigación cualitativa sistemática para revisar o evaluar documentos impresos y electrónicos.”

4.4.1 Tipos de documentos y materiales que pueden ser fuentes de datos

a. Documentos textuales personales

Según Plummer (2001), documentos personales como diarios, cartas, memorias, y autobiografías proporcionan perspectivas íntimas. Un diario de un maestro sobre experiencias durante una reforma curricular revela significados, frustraciones, esperanzas que posiblemente no emergieron en una entrevista formal.

Ventajas de documentos personales (Bowen, 2009):

- Acceso a perspectiva del autor sin mediación de entrevistador.
- Registro temporal—un diario escrito en tiempo real captura experiencia más fresca que memoria retrospectiva en entrevista.
- Acceso a contextos no accesibles a investigadores (diarios privados, correspondencia personal).

Desventajas (Hammersley & Atkinson, 2007):

- Posible parcialidad del autor—diarios pueden ser selectivos sobre qué se registra.
- Falta de contexto: Sin saber las circunstancias en que se escribió, puede malinterpretarse.
- Disponibilidad limitada: No todos mantienen diarios. La muestra puede estar sesgada.

b. Documentos institucionales y organizacionales

Documentos como memorandos, actas de reuniones, políticas, planes estratégicos. Según Silverman (2006), estos documentos revelan cómo las organizaciones estructuran la realidad, qué valoran (explícita e implícitamente), cómo comunican.

Ejemplo: Analizar cambios en el lenguaje de un plan estratégico a lo largo de años puede revelar la evolución de prioridades organizacionales. Wenn un plan de 2010 enfatiza en la “excelencia académica” y uno de 2020 enfatiza en “equidad y acceso”. Esto señala cambio de valores (o al menos de lenguaje público).

C. Documentos históricos y de archivo

Documentos históricos proporcionan perspectiva temporal. McCulloch (2004) argumenta que la investigación histórica cualitativa puede revelar cómo los fenómenos evolucionan. Por ejemplo, un investigador estudiando segregación educativa podría analizar documentos históricos sobre políticas escolares, demostrando cómo cambios legales y sociales moldean la realidad educativa.

d. Fotogramas, videos y materiales visuales

Según Pink (2007), la fotografía y video ofrecen formas distintas de ver. Una fotografía de un aula captura el ambiente, la disposición física, los artefactos culturales de maneras que las descripciones verbales no pueden. El video captura la interacción dinámica o las secuencias de comportamiento.

Como explica Kawulich (2005), el análisis de materiales visuales puede complementar observación—el video proporciona un registro que permite una revisión repetida y la verificación de interpretaciones previas.

Sin embargo, como advierte Goldman-Segall (1998), la “objetividad” de videos y fotografías es engañosa. Quién sostiene la cámara, qué se enfoca, qué se excluye—todas son decisiones que reflejan perspectiva del creador.

e. Contenido de redes sociales y datos digitales

En la era contemporánea, redes sociales, blogs, foros digitales son archivos de pensamiento e interacción. Según Kozinets (2015), el análisis etnográfico de comunidades online (“netnografía”) permite estudiar cómo grupos interactúan y construyen significado digitalmente.

Por ejemplo, un investigador podría analizar discusiones de parientes de adultos con discapacidades en foros online para comprender desafíos, esperanzas y construcción comunitaria. Como nota Murthy (2008), los datos de redes sociales son “nativos digitales”—se crean en contexto digital, no traducidos a digital como documentos escaneados.

Así, también, las consideraciones éticas especiales se aplican. Según Markham y Buchanan (2012), incluso cuando datos son públicamente disponibles, el investigador debe considerar:

- ¿Qué hubiera querido el creador original que pasara con sus datos?
- ¿Es apropiado extraer comunicación de su contexto?
- ¿Hay vulnerabilidades?

Por ejemplo, un foro de apoyo para personas con VIH es técnicamente público, pero desde el punto de vista de la ética requiere consentimiento.

4.4.2 Cómo abordar el análisis de datos no textuales

El análisis de datos no textuales (fotografías, videos, arte visual) presenta desafíos

distintos al análisis textual. Según Rose (2016), la metodología de análisis visual debe ser sistemática, no simplemente “mirar imágenes.”

a. Análisis de fotografías

Según Prosser y Loxley (2008), el análisis de fotografía puede ocurrir en múltiples niveles:

- **Análisis denotativo**

Responde a la pregunta: ¿Qué está literalmente presente?

En una fotografía de aula: escritorio, estudiantes, pizarra, disposición física, iluminación, etc. Este es el nivel descriptivo—qué hay.

- **Análisis connotativo**

Se considera la interrogante: ¿Qué significados se asocian con elementos?

A nivel connotativo, un escritorio elevado con estudiantes en silla baja puede significar jerarquía, poder desigual. Como argumentan Kress y Van Leeuwen (2006), la composición visual comunica significados—qué está en el centro versus periferia, qué es grande o pequeño.

- **Análisis contextual:**

Se considera: ¿Qué contexto produjo la fotografía? Quién tomó la foto, ¿cuándo, con qué propósito? Según Schwartz (2002), una fotografía de escuela tomada por estudiante versus un periódico versus un investigador puede capturar realidades diferentes. El contexto de producción es importante.

b. Análisis de video

El análisis de video es complejo, debido a su naturaleza dinámica. Según Erickson (2006), el video captura secuencias de comportamiento, permitiendo analizar cómo los eventos se desarrollan. Por ejemplo, en estudio de interacción en aula, el video permite ver secuencias: el estudiante levanta la mano, el maestro ignora, el estudiante baja la mano. Así comunica expectativas sobre participación.

Técnicas de análisis de video (Jewitt, 2012):

- **Transcripción multimodal:**

A diferencia de transcripción de audio que captura solo palabras, la transcripción multimodal captura simultaneidad de lenguaje, el gesto, la mirada.

Por ejemplo: “[Estudiante A levanta la mano]

Estudiante A: ‘Yo tengo una pregunta’ [Maestro mira a Estudiante A, asiente]”. Esto es laborioso, pero revela dinámicas que la sola transcripción de audio no captura.

- **Codificación de secuencias:**

Identificar secuencias recurrentes. En aula, una secuencia podría ser: Pregunta de maestro → pausa → mano levantada de estudiante X → maestro confirma a X → respuesta → validación de maestro. Identificar patrones en secuencias revela estructuras interaccionales.

- **Análisis de gestos y mirada:**

Ekman (1999) describe cómo expresiones faciales y gestos comunican significados. El video permite un análisis detallado de microgesto—cambios sutiles de expresión que ocurren en milisegundos, pero comunican emoción o evaluación.

c. Análisis de arte y expresión visual creativa

Cuando los participantes crean arte (dibujos, pinturas, fotografías), esto puede ser fuente de datos. Según Mitchell (1994), “¿qué quieren las imágenes?” es una pregunta fundamental. El arte comunica frecuentemente lo que las palabras no pueden.

Por ejemplo, en estudio sobre experiencias de inmigrantes, si se pide a participantes crear arte representando su experiencia, los colores, los símbolos, los elementos incluidos/excluidos que revelan significados. Un dibujo en blanco y negro versus colores vibrantes, centralidad versus periferia de figuras. Todo comunica.

El reto es que la interpretación de arte visual es altamente interpretativa. Como advierte Prosser (2008), el investigador debe ser reflexivo—qué interpretaciones son sustentadas por datos versus proyecciones del investigador. Una práctica es presentar interpretaciones preliminares a creadores del arte para verificación.

d. Integración de múltiples formas de datos

Según Creswell y Poth (2018), a menudo los investigadores combinan múltiples formas como: entrevistas, observación, documentos y visuales. La pregunta, entonces, es cómo integrar. Por ejemplo, una observación de aula puede contradecir o complementar lo que el maestro dice en entrevista, o un documento de política puede contradecir la práctica observada.

Estas discrepancias no son problemas a “resolver”, sino datos—señalan la brecha entre lo oficial y lo vivido, entre intención y práctica. Cómo se integra estos datos depende de pregunta de investigación, pero la triangulación (veremos más adelante) es una herramienta valiosa.

Ejercicio

Imagina que vas a entrevistar a estudiantes universitarios sobre sus experiencias de estudio a distancia durante la pandemia. Diseña una pequeña guía de entrevista semiestructurada que incluya:

- Una pregunta introductoria para romper el hielo.
- Al menos 3-4 preguntas principales sobre sus experiencias (ej. desafíos, beneficios, sentimientos, rutinas).
- Un par de preguntas de sondeo que usarías para animar a los participantes a elaborar sus respuestas (ej. “¿Puedes darme un ejemplo de eso?”, “¿Puedes contarme más sobre...?”).

Preguntas para la reflexión:

- Piensa en una conversación que tuviste recientemente donde realmente escuchaste a alguien:

¿Qué hizo que esa escucha fuera efectiva?

¿Cómo puedes aplicar eso en una entrevista de investigación?

¿Cómo manejarías una situación en la que un entrevistado se desvíe mucho del tema o te haga muchas preguntas?

5. Analizando tus datos cualitativos

5.1. Preparando tus datos para el análisis

Antes del análisis propiamente dicho, los datos crudos deben ser organizados y preparados. Esta fase, aunque puede parecer tediosa, es fundamental para el análisis de calidad.

5.1.1 Transcripción de entrevistas y grupos focales

La transcripción—conversión de audio a texto—es un paso laborioso, pero importante. Según Kvale y Brinkmann (2009), “la transcripción es una interpretación de la entrevista hablada”, mas no una representación neutra.

a. Importancia de la transcripción

Varios puntos refuerzan la importancia (Creswell & Poth, 2018):

- **Familiaridad profunda:**
El acto de transcribir fuerza al investigador a estar íntimamente familiarizado con los datos—repitiendo, escuchando con atención, se hace una notable variación de tono, pausas. Como argumentan Lapadat y Lindsay (1999), esta familiaridad es el primer paso hacia un análisis significativo.
- **Generación de datos:**
El acto de transcribir genera ciertos datos—decisiones sobre cómo representar pausas, énfasis, risas contribuyen a la interpretación.
- **Precisión:**
Una transcripción precisa es la base para citas directas. Los ejemplos se encuentran en el informe. Si la transcripción es imprecisa, las citas se vuelven problemáticas.

b. Decisiones sobre niveles de transcripción

Según Edwards (2001), existen diferentes niveles de precisión en transcripción:

- **Transcripción ortográfica simple:** Simplemente convertir el discurso a una forma escrita estándar, ignorando patrones de habla, pausas, énfasis. Ejemplo: Un hablante dice “Viera, como delicia sé, fue muy difícil” se convierte en “Verdad, como le digo, fue muy difícil.”

Ventaja: Es rápida, enfocada en el contenido semántico.

Desventaja: Pierde información—las características de habla pueden ser significantes. Como algo es dicho es dato (énfasis, duda, pasión).

- **Transcripción de conversación detallada:** Captura rasgos de habla específicos usando convención como:
 - (.) pausa muy breve
 - (...) pausa más larga
 - [risas] indicación de risa
 - MAYÚSCULAS énfasis
 - “va—” truncación de palabra/cambio de dirección
 - : para sonido alargado

Ejemplo: “Verdad, como [pausa breve] como delicia sé, fue (.hhh..) MUY difícil”

Ventaja: Captura riqueza del habla, las emociones, las vacilaciones.

Desventaja: Muy laborioso. Requiere entrenamiento para usar convenciones correctamente. Pueden volverse datos inmanejables.

C. Decisiones prácticas sobre transcripción

- **Quién transcribe:**
Investigador vs. asistente transcriptor. Creswell (2014) sugiere que, al menos, una parte sea transcrita por el investigador para establecer mayor familiaridad. Los asistentes pueden transcribir si el investigador verifica.
- **Verbatim vs. Edición:**
Una edición menor (completar palabras truncadas, corregir solecismo claro) puede mejorar la legibilidad, pero debe ser consistente y documentado. Si el investigador edita “del” a “dé el”, debe ser decisión clara, no arbitraria.
- **Software:**
Software de transcripción automática ha mejorado significativamente (por ejemplo, Otter.ai, Google Recorder). Estos pueden acelerar el proceso significativamente, aunque requieren verificación (errores aún ocurren). Como nota Creswell y Poth (2018), incluso con software automático, el investigador debe escuchar y verificar.

d. Transcripción de grupos focales

Según Krueger (1998), la transcripción de grupos focales presenta desafíos adicionales como: múltiples voces, interrupciones, simultáneo hablado.

La nota de campo del moderador (quién habló) es crucial.

Idealmente: audio + nota del moderador identificando hablantes.

5.1.2 Organización de las notas de campo y documentos

Además de transcripciones, otros datos (notas de campo, documentos) requieren organización. Según Miles y Huberman (1994), la organización de datos es paso crucial frecuentemente pasado por alto.

a. Sistema de archivos y nombrado:

- Crear estructura de carpetas clara: por participante, por sitio, por tipo de dato, etc. Según Creswell (2014), la estructura debe tener sentido lógico y permitir el acceso rápido.
- Convención de nombrado consistente:
Por ejemplo: “INT_001_RodríguezM_20240115” para primera entrevista con María Rodríguez del 15 enero 2024. La consistencia facilita la organización y la búsqueda.
- Metadatos:
La información debe estar asociada con cada archivo: fecha de recolección, participante, contexto, tipo de dato, duración, nota de audio-problema técnico.

b. Base de datos o registro de datos

Algunos investigadores crean una matriz que rastrea todos los datos recolectados. Ejemplo:

Tabla 5. Organización de datos en la investigación cualitativa

Participante	Tipo	Fecha	Duración	Contexto	Archivo
María	Entrevista	15-01-24	45 min.	Su oficina	INT_001_MaríaR
Juan	Observación	18-01-24	2 hrs.	Aula de clase	OBS_001_JuanC

Fuente: Elaboración propia.

Según Creswell y Poth (2018), esto proporciona visión general de corpus de datos, facilita verificación de si suficiente variedad ha sido recolectada.

C. Copia de seguridad y seguridad

Los datos cualitativos son valiosos. Por ello, los investigadores deben:

- Mantener múltiples copias en ubicaciones diferentes (externa drive, nube)
- Encriptar archivos conteniendo información identificable
- Mantener acceso restringido
- Documentar protocolos de seguridad

5.2. Introducción al análisis de datos cualitativos

5.2.1 La naturaleza iterativa del análisis

A diferencia del análisis cuantitativo donde datos se analizan después de recolección completa, el análisis cualitativo es iterativo; es decir, ocurre continuamente durante recolección (Dey, 1993). Según Creswell (2014), el análisis cualitativo es un proceso espiral donde el investigador:

1. Recolecta datos
2. Lee y revisa los datos, nota patrones emergentes
3. Está basado en patrones, recolecta datos adicionales (potencialmente diferentes participantes, diferentes preguntas)
4. Analiza datos nuevos
5. Revisa la comprensión emergente
6. Continúa hasta la saturación

Cada ciclo profundiza la comprensión. Como explica Glaser y Strauss (1967), el análisis temprano informa sobre la recolección posterior. Si las primeras entrevistas revelan un tema inesperado, el investigador puede explorar en posteriores entrevistas.

Esto no significa que el análisis es desorganizado o sin rigor. Según Coffey y Atkinson (1996), requiere disciplina sistemática—notas sobre patrones emergentes, hipótesis tentativas, búsqueda explícita de confirmación/negación.

5.2.2 Del dato crudo a los hallazgos significativos

La transformación de datos crudos a hallazgos significativos ocurre a través de varios pasos. Según Miles y Huberman (1994), el análisis cualitativo típicamente implica reducción de datos (resumiendo información importante), visualización de datos (organizando información de manera que revele patrones)

y extracción de conclusiones.

El proceso puede visualizarse como reducción:

Datos Crudos (entrevista de 45 minutos, miles de palabras) → Transcripción → Códigos (reducción a temas clave) → Temas (reducción a patrones más amplios) → Hallazgos/ Interpretaciones (articulación de significado)

Sin embargo, como advierte Creswell y Poth (2018), no es simplemente reducción. El investigador también expande, amplía e interpreta. Esos códigos y temas deben conectarse a la literatura, a la teoría y al contexto.

5.3. Análisis temático: identificando patrones y significados

El análisis temático (thematic analysis) es el enfoque analítico más ampliamente utilizado en investigación cualitativa. Según Braun y Clarke (2006), el análisis temático es “un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de datos.”

5.3.1 Un enfoque flexible y ampliamente utilizado

Braun y Clarke (2006, 2019) enfatizan que el análisis temático es flexible—puede usarse dentro de múltiples paradigmas epistemológicos (realista, constructivista, crítico) y para múltiples preguntas de investigación. Esto contrasta con algunos enfoques (por ejemplo, interpretación fenomenológica) que tienen procedimientos más rígidos y supuestos filosóficos específicos.

La flexibilidad es fortaleza (aplicable ampliamente), pero también potencial debilidad—requiere investigador ser explícito sobre decisiones analíticas. Como advierte King y Horrocks (2010), la flexibilidad sin reflexión cuidadosa puede llevar a análisis inconsistentes o sesgos no reconocidos.

5.3.2 Paso a paso del análisis temático

Braun y Clarke (2006) proponen seis fases del análisis temático:

a. Fase 1: Familiarización con los datos

El investigador inmerso en datos. Según Braun y Clarke (2019), esto implica:

- Leer (y releer) la transcripción completa y no solo skim
- Identificar patrones iniciales:
¿Qué se repite?
¿Qué es sorprendente?
- Escribir notas iniciales
Esto es tener en apunte las observaciones sobre significados potenciales
- Escuchar múltiples veces el audio si está disponible. Observar mayor énfasis y emociones

Ejemplo: Un investigador al leer entrevistas sobre experiencias de jubilación nota que múltiples participantes mencionan “pérdida de identidad” así como “libertad renovada.” Estos dos temas parecen en tensión, warranting exploración.

b. Fase 2: Generar códigos iniciales

Coding es el proceso de etiquetar segmentos de datos con código que representa idea/concepto. Según Miles y Huberman (1994), códigos pueden ser:

- **In vivo** (del lenguaje del participante):
Si el participante dice “Siento que he perdido. Quién soy”. El código podría ser “Pérdida de Identidad” (usando lenguaje participante)
- **Código conceptual desarrollado por investigador:**
Por ejemplo: “Identidad Ocupacional Previa como Anclaje”
- **Código descriptivo:**
Simplemente se resume contenido: “Hablando sobre la vida después de jubilación”

Práctica sistemática de codificación (Braun & Clarke, 2006):

- Trabajar a través de datos línea por línea o por segmento temático
- Ser incisivo: Los códigos deben ser específicos, no vagos (“experiencia” es muy vago; “Adaptación a Nueva Temporalidad” es específico)
- Código *Generosamente*: Si hay duda de que el segmento pertenece a código, puede refinarse después.
- Usar software (o simplemente márgenes de documento) para marcar segmentos

Ejemplo de códigos potenciales del estudio de jubilación:

- Pérdida de identidad ocupacional
- Libertad para explorar nuevos intereses
- Dificultad en relaciones de pareja (tiempo juntos)
- Significado de contribución redefinido
- Estructuras perdidas, necesidad de crear rutinas nuevas
- Conectividad social transformada

c. Fase 3: Buscar temas

Después de codificar todos los datos, el investigador agrupa códigos en temas más amplios. Según Braun y Clarke (2019), un tema representa un patrón significativo en datos que responde a pregunta de investigación.

Diferencia entre código y tema: Código es etiqueta para segmento específico, tema es patrón que articula significado atravesando múltiples códigos y participantes.

Proceso de búsqueda de temas (Miles y Huberman, 1994):

- Listar todos códigos generados
- Agrupar códigos relacionados: ¿Cuáles son los códigos que conceptualmente se relacionan? ¿Cuáles representan facetas de un tema más amplio?
- Nombrar temas potenciales
- Visualizar: crear un mapa o diagrama mostrando relaciones entre temas

Con el ejemplo de jubilación, los códigos podrían agruparse en temas:

- **TEMA 1: Reconfiguración de identidad** (agrupa códigos sobre pérdida y redefinición de identidad)
- **TEMA 2: Reestructuración del tiempo y la rutina** (agrupa códigos sobre nuevo uso de tiempo, creación de rutinas)
- **TEMA 3: Transformación de relaciones sociales** (agrupa códigos sobre cambios en conexiones sociales, relaciones de pareja)

d. Fase 4: Revisar temas

Esta fase crucial implica verificación: ¿Los temas que emergen realmente sostienen datos? ¿O hay selectividad del investigador (noticing solo datos que confirman hipótesis iniciales)?

Según Braun y Clarke (2006), la revisión de temas ocurre en dos niveles:

- **Nivel 1: Revisión dentro de cada tema:**
¿Los datos codificados bajo este tema realmente conectan? ¿O hay heterogeneidad sugiriendo qué tema necesita subdivisión o reagrupación?
Por ejemplo, si todos los datos bajo “Reconfiguración de Identidad” están genuinamente relacionados con la identidad. O si algunos datos son realmente sobre otras cosas (por ejemplo, algunos datos etiquetados como “reconfiguración” son realmente sobre “temor al futuro”).
- **Nivel 2: Revisión a nivel de todos temas:**
¿Los temas se relacionan coherentemente? ¿Hay solapamiento excesivo? ¿Falta un tema más amplio que engloba varios?
Por ejemplo, si “Reconfiguración de Identidad,” “Reestructuración del Tiempo,” y “Transformación de Relaciones” son todos aspectos de tema más amplio sobre “Transición Fundamental de Rol y Significado,” sería mejor consolidar.

Una herramienta útil es regresar a los datos crudos y verificar: para cada tema, hacer lista de ejemplos específicos (citas directas) que lo sustentan. Si es difícil encontrar ejemplos, el tema puede ser débil o sobreinterpretado.

e. Fase 5: Definir y nombrar temas

Una vez que los temas son confirmados en la revisión, se definen claramente. Según Braun y Clarke (2019), las consideraciones para cada tema son:

- Escribir una descripción clara de qué es el tema (la esencia de lo que representa)
- Identificar subtemas o dimensiones si existen
- Proporcionar ejemplos representativos (citas)
- Articular cómo el tema responde a una pregunta de investigación

Ejemplo de definición de tema para estudio de jubilación:

Tema: “Reconfiguración de identidad”

Definición: Este tema captura cómo jubilados experimentan el cambio fundamental de identidad que ocurre cuando el rol ocupacional—frecuentemente central a cómo se definen a sí mismos—ya no existe. El tema engloba tanto la experiencia de pérdida (descentramiento del self anterior) como el proceso de redefinición (emergencia de nuevas formas de identidad).

Subtemas:

- Pérdida de identidad ocupacional (el self que fue definido por rol)
- Vulnerabilidad y desorientación inicial (incertidumbre sobre quién es sin ocupación)
- Redescubrimiento y exploración (búsqueda de nuevas fuentes de significado e identidad)
- Síntesis: Identidad ampliada (integración de identidad anterior con nuevas facetas)

Ejemplos representativos:

- “Pasé 35 años siendo profesor. La identidad del profesor estaba en mi ADN. Sin eso... no sé quién soy” (Participante 4)
- “Al principio fue aterrador. Pero luego empecé a pintar, algo que no había hecho en años. Ahora, siendo artista es parte de quién soy” (Participante 7)

Nombrar temas es una decisión importante, según Braun y Clarke (2006).

Los nombres deben:

- Ser evocadores, pero no demasiado poéticos (comunicar significado, no ser oscuros)
- Ser específicos (no genérico como “Experiencia”)
- Indicar contenido del tema

Ejemplo de expresión débil: “Cambios”

Ejemplo de una mejor expresión: “Reconfiguración de Identidad Ocupacional”

f. Fase 6: Producir el informe

El análisis temático culmina en informe que articula hallazgos. Según Braun y Clarke (2019), el informe debe:

- **Presentar cada tema** con claridad y de forma narrativa. No simplemente listar códigos, sino usar citas para ilustrar y sustentar cada tema.
- **Mostrar cómo los temas responden a pregunta de investigación:** Los temas no flotan de forma abstracta, sino que conectan directamente con lo que fue investigado.
- **Contextualizarse dentro de la literatura existente:** ¿Cómo los hallazgos se relacionan con la teoría previa? ¿Qué añade esta investigación? ¿Qué contradicen estudios previos?
- **Reflexionar sobre limitaciones:** El investigador debe ser reflexivo sobre las interpretaciones, las decisiones analíticas y los posibles sesgos.

5.3.3 Ejemplos prácticos de codificación y desarrollo de temas

Para ilustrar análisis temático de manera concreta, aquí se presenta un ejemplo detallado basado en transcripción hipotética de investigación sobre experiencias de maestros en periodo de transición a educación online:

Extracto de datos crudos (del participante “María,” maestra de primaria):

“Cuando todo cambió de repente a online, fue... fue un shock. Yo no soy muy técnica, ¿sabes? Y mis estudiantes estaban acostumbrados a la interacción cara a cara. De repente, estaban en las pantallas. Algunos apenas participaban. Yo trabajaba 12, 13 horas diarias tratando de crear lecciones online, grabar videos, aprender el software. Me sentía incompetente, como que no sabía lo que hacía. Pero mis colegas y yo empezamos a ayudarnos mutuamente. Compartimos recursos. Vimos cómo nuestros pares hacían cosas creativas. Eso fue... fue reconfortante. Y eventualmente, aprendí. Ahora tengo herramientas que antes no tenía. Mis estudiantes que eran tímidos en clase participan más online. Así que, aunque fue terrible al inicio, hay cosas positivas que no hubiera anticipado.”

Tabla 6. Codificación línea por línea o segmento por segmento de la investigación

Segmento de Datos	Código In Vivo	Código Conceptual
“Fue un shock”	Shock inicial	Disrupción traumática
“Yo no soy muy técnica”	Falta de Competencia Técnica	Brecha de habilidad
“Algunos apenas participaban”	Desenganche estudiantil	Pérdida de conexión social
“Trabajaba 12, 13 horas diarias”	Sobrecarga de trabajo	Intensificación laboral
“Me sentía incompetente”	Incompetencia sentida	Crisis de eficacia profesional
“Mis colegas y yo empezamos a ayudarnos”	Apoyo colegiado	Construcción de comunidad profesional
“Compartimos recursos”	Colaboración horizontal	Red de recursos compartidos
“Eso fue reconfortante”	Reconforto en comunidad	Resiliencia colectiva
“Aprendí. Ahora tengo herramientas”	Adquisición de nuevas competencias	Crecimiento profesional
“Los tímidos participan más online”	Participación estudiantil ampliada	Oportunidades inclusivas inesperadas

Fuente: Elaboración propia.

Agrupación de códigos en temas iniciales:

Los múltiples códigos generados de María y otros participantes podrían agruparse inicialmente así:

- **Tema potencial 1: Shock y trauma de disrupción** (agrupa: disrupción traumática, brecha de habilidad, pérdida de conexión social)
- **Tema potencial 2: Intensificación y carga laboral** (considera: intensificación laboral, crisis de eficacia profesional)
- **Tema potencial 3: Comunidad colegiada como resistencia** (reúne: construcción de comunidad profesional, red de recursos compartidos, resiliencia colectiva)
- **Tema potencial 4: Aprendizaje adaptativo y crecimiento** (se tiene en cuenta: crecimiento profesional, oportunidades inclusivas inesperadas)

Revisión de temas:

En fase de revisión, el investigador regresa a TODOS datos (no solo María). ¿Estos temas aparecen consistentemente? La pregunta de investigación era: “¿Cómo experimentan los maestros de primaria la transición a educación online y qué factores facilitan adaptación?”

La revisión podría revelar:

- Todos participantes reportaron alguna versión de “shock inicial”
 - ✓ Tema 1 Robusto
 - ✓ Tema 2 (Intensificación laboral) aparece en casi todos datos.
 - ✓ Tema 3 (Comunidad colegiada) aparece, pero menos universalmente. Algunos maestros trabajaban aisladamente. El refinamiento consiste en distinguir entre maestros que accedieron a apoyo colegiado versus aislados.
 - ✓ Tema 4 aparece en algunos, pero no todos. Algunos maestros ven el cambio puramente negativo. El refinamiento consiste en identificar un tema como parcialmente aplicable.

Postrevisión, temas podrían renombrarse:

- **TEMA 1: Ruptura y Reorientación Inicial** (más preciso que “shock”)
- **TEMA 2: Demandas Intensificadas y Crisis de Confianza Profesional** (captura tanto la sobrecarga como la crisis de eficacia)
- **TEMA 3: Apoyo Colegiado como Factor Crítico de Adaptación** (más específico sobre el rol de la comunidad)
- **TEMA 4: Oportunidades Emergentes y Aprendizaje Transformativo** (para los que experimentaron crecimiento)

5.4. Otros enfoques de análisis cualitativo

Mientras el análisis temático es ampliamente utilizado, existen otros enfoques analíticos cada uno con sus fortalezas particulares. Según Creswell (2014), la selección de enfoque debe alinearse con alguna pregunta de investigación y supuestos epistemológicos.

a. Análisis fenomenológico interpretativo (IPA)

Fue desarrollado por Smith, Flowers y Larkin (2009), IPA busca comprender cómo los participantes hacen sentido de experiencias vividas. A diferencia del análisis temático que puede ser amplio, IPA es intensivo y hermenéutico—busca profundidad sobre amplitud.

Proceso típico: Pequeño número de participantes (usualmente 4-10), análisis de línea por línea altamente detallado, búsqueda de cómo los participantes construyen significado. IPA es particularmente usado en psicología, investigación de salud mental.

b. Análisis narrativo

Según Clandinin y Connelly (2000), el análisis narrativo examina cómo los participantes cuentan historias, las estructuras narrativas que usan, cómo se posicionan en historias. A diferencia del análisis temático que fragmenta datos en códigos, el análisis narrativo mantiene la integridad de las historias.

Pregunta central: ¿Cómo los actores construyen narrativas sobre sus vidas? ¿Qué valores, creencias, identidades se revelan en cómo las historias se cuentan? Por ejemplo, un análisis narrativo de historias de inmigrantes podría examinar si usan narrativa de “éxito” (superación de obstáculos) versus narrativa de “duelo y adaptación” (pérdida junto con nuevo comienzo)—diferentes narrativas revelan diferentes significados.

c. Análisis del discurso

Según Fairclough (1992), el análisis del discurso examina cómo el lenguaje construye realidad, poder e identidad. A diferencia del análisis temático que busca qué se dice, el análisis del discurso busca cómo se dice y qué esto implica.

Por ejemplo, en el análisis del discurso de educación, el investigador podría examinar cómo las políticas educativas hablan de “reforma”—¿Qué presupuestos sobre escuelas, maestros, estudiantes están implícitos en este lenguaje? ¿Cómo este lenguaje de “reforma” refleja ideología?

d. Análisis de contenido cualitativo

Según Schreier (2012), el análisis de contenido (distinción de análisis cuantitativo de contenido) busca categorizar sistemáticamente contenido textual o visual. Es más estructurado que análisis temático, creando categorías a priori (basadas en teoría o pregunta) antes de analizar datos.

Es útil cuando analizando gran volumen de documentos (por ejemplo, 100 cartas, 200 social media posts). Menos exploratoria que el análisis temático, más verificadora.

e. Análisis crítico

Según Madison (2012), el análisis crítico busca exponer estructuras de poder, inequidad, ideología en datos. La diferencia clave de otros enfoques: explícitamente político, buscando cómo la investigación puede contribuir a la justicia social.

Por ejemplo, el análisis crítico de entrevistas sobre experiencias de trabajadores migrantes examinará no solo cómo viven su experiencia, sino cómo estructuras de explotación, racismo, neoliberalismo configuran esas experiencias.

5.5. Uso de Software para el análisis cualitativo

El Software de análisis cualitativo (CAQDAS—Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) se ha vuelto cada vez más utilizado. Según Creswell y Poth (2018), estos programas pueden facilitar la organización, codificación y búsqueda de datos.

Principales programas

- a. **NVivo** (QSR International): NVivo es probablemente el software más ampliamente utilizado. Según Zamawe (2015), NVivo permite:
 - Importar múltiples formatos de datos (audio, vídeo, documentos, imágenes, páginas web)
 - Crear y organizar códigos jerárquicamente
 - Anotar datos (agregar memos reflexivos)
 - Buscar patrones (por ejemplo, “mostrar todos casos donde código X y código Y coocurren”)

- Crear visualizaciones (nube de palabras, diagramas de códigos)
- Generar reportes

Ventajas de NVivo:

- Flexibilidad: funciona con múltiples enfoques analíticos
- Escalabilidad: maneja grandes volúmenes de datos
- Rastreabilidad: todas las operaciones quedan documentadas

Limitaciones:

- Curva de aprendizaje considerable
- Puede volverse caro
- Existe el riesgo de que el Software medie el análisis de manera inadecuada. El investigador puede enfocarse en “qué software puede hacer” versus “qué datos revelan”

- b. ATLAS.ti:** Según Frieze (2019), ATLAS.ti es una alternativa poderosa. Enfoque es más visual que NVivo—énfasis en mapeo visual de relaciones entre códigos (conocido como “semantic mapping”).

Ventajas:

- Interfaz más intuitiva que NVivo (muchos consideran)
- Fortaleza en visualización de conceptos y relaciones
- Buen análisis conceptual

Limitaciones:

- Menos ampliamente utilizado (menos tutoriales, comunidad)
- Menos flexible para ciertos tipos de datos

5.5.1. Otras opciones

Existen otros programas—MaxQDA, QDA Miner, Dedoose—cada uno con fortalezas particulares. Además, algunos investigadores simplemente usan Google Sheets o Word con coding sistemático.

Consideraciones sobre uso de Software

Creswell (2014) advierte que el software no debería reemplazar el pensamiento analítico. Según Bazeley y Jackson (2013):

- Software es herramienta, no sustituto: Software organiza datos, pero la interpretación es responsabilidad del investigador.
- Riesgo de “mecanización”: Convertirse en una herramienta enfocada en el funcionamiento del Software, en lugar de fomentar el pensamiento crítico sobre los datos.
- Costo-beneficio: Para pequeños estudios (10-15 participantes), software podría ser overkill. Para estudios grandes (100+ participantes), especialmente valiosa.

Recomendación:

Decidir sobre software basado en necesidad específica, no por moda. Un estudio pequeño análisis temático con ocho (8) entrevistas puede no necesitar NVivo; software de Excel podría ser suficiente. Un estudio grande con múltiples tipos de datos (entrevistas, observación, documentos, video) se beneficiaría de NVivo.

Ejercicio

Lee el siguiente fragmento de una transcripción de entrevista (proporciona un fragmento corto, quizás 10-15 líneas, donde un participante hable sobre su experiencia con algo relevante).

- ☐ Lee el fragmento varias veces para familiarizarte con el contenido.
- ☐ Identifica “unidades de significado” interesantes o ideas importantes en el texto.
- ☐ Asigna 3-5 códigos iniciales a estas unidades. (Pide al estudiante que invente códigos descriptivos cortos).

Preguntas para la reflexión:

- ☐ Al codificar, ¿cómo decides qué es una “unidad de significado” importante?
- ☐ Si dos investigadores codificaron el mismo fragmento, ¿crees que usarían exactamente los mismos códigos? y ¿qué implica esto para el análisis cualitativo?

6. Asegurando la rigurosidad y presentando tus hallazgos

6.1. Criterios de rigurosidad en investigación cualitativa

La investigación cualitativa debe ser rigurosa, pero esta rigurosidad difiere de la cuantitativa. Según Guba y Lincoln (1985), mientras la investigación cuantitativa busca “validez interna” (¿Medimos lo que pensamos que medimos?) y “confiabilidad” (¿Los resultados son replicables?), la investigación cualitativa busca criterios distintos.

6.1.1 Criterios de rigurosidad cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad

Guba y Lincoln (1985, 1994) proponen framework alternativa para rigurosidad cualitativa:

Credibilidad:

Análogo a “validez interna” cuantitativa.

- ¿Son los hallazgos creíbles? ¿Representan fielmente experiencias de los participantes?

Según Lincoln y Guba (1985), credibilidad requiere que el investigador demuestre que:

- Ha pasado tiempo suficiente en campo/con participantes (immersion)
- Ha hecho esfuerzo y ha tenido buena fe para comprender perspectivas de participantes, no solo buscar confirmación de ideas previas
- Ha verificado interpretaciones con participantes
- Los resultados tienen “resonancia verdadera”—cuando participantes u otros leen hallazgos, sienten “sí, eso es correcto”

Transferibilidad:

Análogo a “validez externa” o generalizabilidad cuantitativa, pero conceptualizado diferente. La investigación cualitativa típicamente no generaliza de manera estadística (muestra demasiado pequeña). En su lugar, Merriam (2009) propone “transferibilidad”: hallazgos de un contexto pueden informar la comprensión en otros contextos, aunque no son universales.

Transferibilidad depende del lector: Un maestro leyendo un estudio sobre experiencias de maestros durante COVID-19 podría decir “eso se aplica a mi contexto” o “el contexto era tan diferente que no veo relevancia.” La responsabilidad del investigador es proporcionar descripción suficientemente densa de contexto para que los lectores juzguen aplicabilidad.

Dependencia:

Análogo a “confiabilidad” cuantitativa.

- ¿Un investigador debería seguir el camino de otro y llegar a conclusiones similares?

Según Guba y Lincoln (1985), la dependencia requiere:

- Documentación clara de decisiones metodológicas
- “Auditoría trail”: registro de cómo el investigador llegó a tales interpretaciones (qué datos informaron, qué conclusiones se presentaron)
- Transparencia sobre cambios de dirección (si se pregunta por evolución, debe explicar el porqué)

Importante: Dependencia no significa replicabilidad exacta (otros estudios sobre tema similar, pero contextos diferentes podrían llegar a conclusiones parcialmente diferentes por contextos). Más bien, significa que el investigador puede mostrar lógica detrás de decisiones.

Confirmabilidad:

Análogo a “objetividad” cuantitativa. ¿Los hallazgos están fundamentados en datos versus sesgos del investigador? Según Creswell y Poth (2018), la confirmabilidad requiere reflexividad—el investigador examina sesgos, presupuestos, cómo la identidad influye en el análisis.

Flyvbjerg (2006) argumenta que algún grado de “sesgo” es inevitable—pero es mejor que este sea reconocido y monitoreado que pretender neutralidad imposible.

6.1.2 Técnicas para mejorar la rigurosidad

Existen varias técnicas estratégicas para fortalecer la rigurosidad en investigación cualitativa (Creswell & Miller, 2000):

Triangulación:

La triangulación, según Denzin (1978), implica usar múltiples fuentes, métodos o investigadores para verificar hallazgos.

Tipos de triangulación (Patton, 2015):

- **Triangulación de fuentes:**
Usar múltiples fuentes de datos (entrevistas, observación, documentos). Si múltiples fuentes convergen en conclusión similar, es más consistente. Ejemplo: Un estudio sobre cultura de innovación en organización podría usar: entrevistas con empleados, observación de cómo el trabajo ocurre realmente, análisis de documentos sobre valores organizacionales. Si todos convergen en “la cultura dice valorar la innovación, pero en realidad castiga el riesgo”. En conclusión, es más creíble que si solo está basada en entrevistas.
- **Triangulación de métodos:**
Usar múltiples métodos cualitativos. Por ejemplo, en una investigación sobre experiencias de estudiantes de primera generación se podría usar entrevistas y focus groups AND análisis de escritura reflexiva. Los diferentes métodos revelan diversas facetas.
- **Triangulación de investigadores:**
Múltiples investigadores analizan datos independientemente, luego discuten discrepancias. Creswell (2014) argumenta que, si dos investigadores llegan a conclusiones similares al analizar datos idénticos, la confianza en los hallazgos

aumenta.

- **Triangulación de teoría:**

Consiste en usar múltiples lentes teóricos. Por ejemplo, la experiencia de maestro podría analizarse a través de la lente de burnout laboral, disposición de carrera, identidad profesional, justicia social. Cada lente revela aspectos diferentes; la convergencia sobre la multiplicidad de estos fortalece la comprensión.

Verificación con participantes (member checking):

Según Lincoln y Guba (1985), después de análisis preliminar, los resultados deben verificarse con participantes originales. El proceso es el siguiente:

- El investigador desarrolla resumen de hallazgos o temas
- Presenta a participantes (puede ser individualmente o en grupo)
- La pregunta: “¿Esto representa fielmente tus experiencias? ¿Hay algo mal interpretado? ¿Hay algo importante que falta?”
- Los participantes proporcionan feedback, correcciones, ampliaciones
- El investigador incorpora feedback en análisis final

Ventaja: Los participantes son “expertos” en sus propias experiencias; si dicen “no, eso no es correcto”, el investigador debe atender. Esto corrige malas interpretaciones que podrían deslizarse sin verificación.

Desventaja: Algunos participantes pueden no estar disponibles para seguimiento. Además, según Creswell (2014), los participantes leen summaries, no todos leen datos crudos; entonces pueden no reconocer procesos analíticos complejos.

Reflexividad continua:

Fue discutido en secciones previas. Por ello, es crucial para la rigurosidad. Según Finlay (2002), la reflexividad implica:

- Mantener una diaria reflexión donde se examine continuamente los sesgos, las emociones. Y así evolucione la comprensión.
- Buscar disconformidad: Identificar explícitamente buscando datos que contradicen interpretaciones emergentes
- Peer debriefing
En diálogo con colegas surge la interrogante: “¿Ves sesgos aquí que yo no veo?”
- Presentar claramente limitaciones: ser honesto al identificar debilidad en el análisis y especulación en las conclusiones.

Auditoría Externa: Creswell (2014) propone que un “auditor” externo (colega experimentado en investigación cualitativa) revise el proceso investigación de manera sistemática, verificando qué decisiones fueron defendibles. Esto es más formal que peer debriefing, y común en investigación doctoral.

6.2. Escribiendo tu informe de investigación cualitativa

El informe final es donde el investigador comunica los hallazgos. Según Creswell y Poth (2018), el informe cualitativo bien escrito balancea rigor analítico con claridad narrativa.

6.2.1 Estructura común de un informe cualitativo

Un informe típicamente incluye (Creswell, 2014):

Introducción

Establece un tema, la significancia, una pregunta de investigación.

Según Richardson (1990), la introducción debe hacer al lector cuidar: ¿Por qué importa esta investigación? ¿Qué está en juego?

Revisión de literatura

Sitúa investigación dentro del cuerpo de conocimiento existente. En investigación cualitativa, la revisión puede ser menos exhaustiva que cuantitativa (no se busca identificar gap para “llenar”), pero debe mostrar cómo una pregunta emerge de conversación intelectual existente (Merriam, 2009).

Metodología

Describe en detalle:

- Diseño de investigación (enfoque cualitativo específico—fenomenología, estudio de caso, etc.)
- Participantes (número, características, selección)
- Recolección de datos (métodos, frecuencia, duración)
- Análisis (enfoque específico, decisiones clave)
- Consideraciones éticas
- Limitaciones

La metodología debe ser tan detallada que el lector podría entender qué fue hecho, aunque no necesariamente replicar exactamente (dado variaciones contextuales).

Hallazgos o resultados

La “carne” del informe. Presenta temas/hallazgos con citas directas, ejemplos. Según Braun y Clarke (2006), la presentación debe ser narrativa y convincente, no simplemente lista de códigos.

Discusión

Interpreta hallazgos en contexto de literatura, teoría, pregunta de investigación. ¿Cómo los hallazgos avanzan conocimiento? ¿Qué desafían o confirman estudios previos? Según Creswell y Poth (2018), la discusión es donde el investigador realmente “piensa”—conecta sus hallazgos a lo más grande.

Conclusión

Síntesis de hallazgos, reflexión sobre implicaciones, sugerencias para investigación futura, aplicaciones potenciales.

6.2.2 Presentando hallazgos de manera clara y convincente

La calidad de un informe cualitativo depende fundamentalmente de cómo los hallazgos son presentados. Richardson (1990) propone que una “buena escritura” es crucial para la investigación cualitativa—la escritura misma es parte de rigor.

Uso de citas directas

Se constituyen como evidencia fundamental. Según Kvale (1996), las citas bien seleccionadas permiten al lector experimentar directamente perspectivas de participantes, no solo interpretaciones de investigador.

Características de citas efectivas (Creswell & Poth, 2018):

- **Representativos:** la cita ilustra el tema central, no caso único/atípico
- **Suficientemente amplias para contexto:** una palabra o frase aislada puede ser desorientadora. Típicamente 1-3 oraciones.
- **Directamente relevantes:** contribuyen específicamente a punto siendo argumentado, no tangencial

Weak cita: “Fue difícil” para ilustrar el tema de “Intensificación y Estrés” Strong cita: “Yo trabajaba 12, 13 horas diarias tratando de crear lecciones online, grabar videos, aprender el software. Me sentía incompetente, como que no sabía lo que hacía” para ilustrar el tema.

Estructura de presentación de temas

Según Braun y Clarke (2019), cada tema debería presentarse como “minihistoria” con:

- Introducción al tema (qué es el tema en términos simples)
- Ejemplos/citas mostrando aspectos del tema
- Análisis interpretativo (qué significa esto, cómo conecta a otros temas o literatura)
- Síntesis (cómo este tema avanza en comprensión)

Por ejemplo, el tema “Comunidad Colegiada como Factor Crítico” podría estructurarse:

1. Introducción:

“Uno de los hallazgos más significativos fue el rol crítico de apoyo colegiado en adaptación de maestros a educación online. Aunque muchos enfrentaron desafíos iniciales similares, aquellos con acceso a comunidades colaborativas de maestros reportaron adaptación más rápida y menos estrés prolongado.”

2. Ejemplos:

Incluir 2-3 citas representativas de diferentes participantes

3. Análisis:

“Esto conecta a la teoría de burnout de Maslach, que enfatiza que apoyo organizacional es buffer crítica contra agotamiento. En contexto de COVID, los maestros que podían compartir estrategias, validar experiencias, cocrear recursos—no se sintieron tan aislados o incompetentes.”

4. Síntesis:

“Este hallazgo sugiere que invertir en estructuras de colaboración colegiada es

una implicación práctica significativa para la administración educativa durante disrupciones futuras.”

6.2.3 La importancia de la narrativa y la descripción rica

Richardson (1990) argumenta que la investigación cualitativa debe tener “validez narrativa”—capacidad de contar historia que explica y mueve al lector. Según Clandinin y Connelly (2000), la narrativa es fundamental al cómo los humanos damos sentido—no simplemente listamos hechos, sino que los organizamos en una historia con significado.

La descripción Rica (thick description), según Geertz (1973), es práctica de describir contexto, acciones, significados con suficiente detalle que el lector puede casi experimentar lo descrito. Contrasta con “thin description”—simplemente lo que ocurrió sin contexto o significado.

Thin: “Los maestros trabajaban mucho.” Thick: “Los maestros llegaban a escuela a las 6:30 am, antes que los estudiantes, para preparar lecciones. Se quedaban hasta 5 pm. después que la escuela terminaba, programando tiempo de llamadas individuales. Incluso en las tardes y noches (10 pm.), responden mails de padres angustiados. Una maestra describe su experiencia: ‘Sentía que nunca apagaba el teléfono. Mi hija preguntaba: Mamá, ¿cuándo terminas de trabajar? Y yo no tenía respuesta.’”

Balance entre rigurosidad y legibilidad:

Creswell y Poth (2018) advierten que el investigador debe balancear y ser suficientemente técnico y preciso, mientras mantenga accesibilidad. Informe dirigido a académicos puede ser más denso; informe para practitioners debe ser más accesible.

Estrategias para balance:

- Usar lenguaje directo, no jerga innecesaria
- Cuando la jerga es necesario (términos teóricos específicos), explicar brevemente
- Organizar el texto con encabezados claros y usar listas numeradas, cuando sea apropiado.
- Proporcionar tanto el detallado como las síntesis claras.

CAPÍTULO II

Investigación cualitativa en la práctica



CAPÍTULO II

Investigación cualitativa en la práctica

Este capítulo detalla la aplicación de la metodología Ñuqanchik en el campo, mostrando cómo la teoría se convierte en acción a través de sus fases prácticas. La investigación mostrada es una tesis de doctorado, denominada “Pachakutiy: una experiencia formativa decolonial en enfermería de la región andina del Perú”, que tenía como objetivo aplicar una propuesta formativa Pachakutiy (renovación del mundo en quechua), buscando una educación que trascienda la racionalidad instrumental y la memorización para abrazar la sensibilidad, el pensamiento crítico y el conocimiento ancestral.

En lo que a metodología se refiere, este estudio cualitativo se basó en una investigación-acción participativa en la Universidad Nacional de Huancavelica, Perú, con estudiantes de primer año de enfermería. La metodología se fundamentó en ñuqanchik, una perspectiva quechua que significa “nosotros inclusivo”, con el objetivo de romper la dicotomía entre investigador y participantes. La recolección de datos incluyó sentires (narrativas autobiográficas), grupos focales y productos creados por los estudiantes, como proyectos de medicina tradicional y paneles fotográficos.

En los resultados puede mencionarse que la implementación de Pachakutiy reveló profundas tensiones entre el modelo educativo hegemónico y la cosmovisión andina. Se identificó una crítica a la memorización y la sobrecarga académica, que reprime el pensamiento crítico y la acción política. No obstante, el estudio mostró potentes posibilidades decolonizadoras: la revalorización de la medicina ancestral y la legitimación de la sabiduría local como conocimiento válido, el fortalecimiento del comunitarismo a través de la movilización social y el desarrollo de una conciencia crítica sobre la sociedad, el medio ambiente y el sistema de salud.

La discusión llevó a considerar que los hallazgos demuestran que la educación de enfermería puede ser un motor de cambio social al articular la teoría crítica con la sabiduría ancestral, generando un sentir en los futuros profesionales. La experiencia del Pachakutiy se proyecta como una forma de legitimar el conocimiento local y la acción comunitaria, fortaleciendo el rol de la enfermería, como una profesión, con el poder de transformar su propio entorno.

Conclusiones: La propuesta formativa Pachakutiy es una estrategia efectiva para la emancipación de enfermería como ciencia y arte, demostrando que es posible generar un cambio desde dentro de las estructuras universitarias al fomentar una pedagogía participativa y decolonial. Se recomienda su adopción y la promoción de metodologías que consoliden el rol de la enfermería como un agente de cambio social y político en la región.)

FASE I: Posicionamiento y compromiso

Se describe la investigación como un proceso que parte de lo que “le duele al corazón”. El investigador no es un observador neutral, sino un sujeto colectivo implicado. En la tesis se hace una breve contextualización del problema de investigación: las tensiones entre las prácticas de dominación y las posibilidades descolonizadoras.

1. La pregunta de investigación

Las preguntas de investigación cualitativa típicamente exploran procesos, significados y experiencias.

...Por la necesidad e importancia de desarrollar una postura y (re)pensamiento (Walsh, 2009) crítica (Adorno, 1986) decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) frente a la sociedad y las ciencias, por tanto, esta propuesta también nos lleva a asumir el reto de que en el proceso nos encontraremos con resistencias u otras posibilidades porque la universidad sigue siendo un sitio de práctica educacional colonial-dominante. Por tanto, nos interesa comprender las tensiones entre dominación y posibilidades descolonizadoras en la formación en enfermería en un contexto particular de mundo andino que tiene en sus venas la esencia del Pachakutiy.

En este sentido, las preguntas iniciales SULeadoras¹ de nuestra tesis son:

- *¿Cómo se relacionan los participantes con la propuesta formativa Pachakutiy desde su ámbito personal y académico?*
- *¿Qué posibilidades de renovación se presentan en las tensiones de los sujetos frente a los procesos hegemónicos en la formación en enfermería?*
- *¿Cuáles son las tensiones entre dominación y posibilidades descolonizadoras en la formación en enfermería?*
- *¿Cómo aprovechar estas posibilidades sin colonizarlas?*

2. Objetivos

No necesariamente se asemejan en cantidad a las preguntas de investigación, pero sí deben relacionarse. Así, también, responder a lo que el investigador desee explorar.

Objetivo general

- Identificar las tensiones entre dominación y posibilidades de renovación durante una experiencia de formación universitaria en enfermería, a través de una propuesta formativa pachakutiy, como propuesta de educación para la vida.

Objetivos específicos

- ❖ Coconstruir la propuesta formativa *pachakutiy* en el ámbito de trabajo universitario del Programa de Estudios Generales de la Facultad de Enfermería de una comunidad andina.
- ❖ Coanalizar los momentos del proceso formativo para identificar campos de dominio y de renovación como posibilidades descolonizadoras.
- ❖ Coreflexionar sobre el (re)descubrimiento de los principios de pachakutiy en la cultura andina desde la propuesta formativa.

¹ SULearn es una propuesta iniciada en los años 90 que tiene por objetivo contextualizar críticamente en el Hemisferio Sur, es trabajar en este sitio con conceptos que van más allá del aspecto espacial (geográfico, cartográfico y astronómico). De este modo el Norte y Sur son categorías socioculturales y económicas que trascienden la cartografía y la división en dos hemisferios, abordando también las consecuencias ideológicas y geopolíticas de las elecciones de orientación.

FASE II: Diseño y coconstrucción

El diseño de la investigación es un proceso colaborativo y flexible. Se explica cómo la metáfora del “común tejido” guía la participación de estudiantes y docentes, haciendo que la investigación sea más “resistente que un solo hilo”.

1. El marco teórico y conceptual en investigación cualitativa

Es necesario un marco teórico propio, contextualizado, dialogando con la literatura existente desde una perspectiva cualitativa. En una investigación cualitativa, la teoría no se prueba, sino que se utiliza para contextualizar, iluminar y dialogar con los datos (Anfara, Brown & Mangione, 2002).

... A partir de nuestras heridas, nos planteamos comprender la vida misma que vivimos, dividida en tres aspectos, el poder, el saber y el ser, categorías de la decolonialidad para analizar nuestro contexto.

a. Herida colonial del poder

Al hablar de herida colonial del poder, es apelar a la necesidad de visibilizar, discutir, criticar la matriz colonial-fascista-capitalista (Quijano, 2005) que se impone en todas las áreas de nuestra socialización, ya sea personal o colectiva, llamada de colonialidad del poder por Quijano, y se fortalece desde el establecimiento de un modelo global para el ejercicio del poder, y que en América Latina ha sido ampliamente conocida desde la invasión europea, y su ejercicio refleja la generación de violencia, despojo, usurpación de todos los recursos, como, la ocupación material y simbólica de la Pachamama (García Linera, 2015), también se manifiesta en los que la habitamos mediante la dominación de la lógica del saber y del ser (Maldonado-Torres, 2007) y que opera desde muchos factores, como el de la linealidad de la historia.

Dado que este colonialismo-fascista todavía existe en el curso de la historia, para muchos, ya no es imposible imaginar la modernidad sin ello (Mignolo, 2007) porque es uno de los ejes que trasciende los años y se convierte en patrón mundial de ejercicio del poder, que lo coloca como un patrón de dependencia radicalmente excluyente y de dominación de todo nuestro saber y ser: tiempo, espacio, sentidos, conocimientos, saberes, lenguajes, prácticas, memorias, imaginarios, cuerpos, subjetividades; por lo que la globalización no es otra cosa que una nueva fase de esta matriz de poder (García Linera, 2015) que gobierna la humanidad, el discurso, la Pachamama y, por lo tanto, esencialmente domina la vida.

Existen diferentes expresiones del colonialismo de poder en la sociedad actual y todas están globalizadas, por ejemplo, en el caso de una economía capitalista que es la única forma de regulación del mercado aceptada (Marx, 1970); que los países republicanos o los llamados “demócratas liberales” son considerados la única forma de autorregularse y organizarse políticamente y, de este modo, la hegemonía del pensamiento racionalizado y desensibilizado es la única forma de garantizar que el conocimiento se llame ciencia (García Linera, 2015). Esto nos lleva a presentar la siguiente herida colonial.

b. Herida colonial del saber

Es la otra forma de dominación de la ciencia y el conocimiento científico, y como forma de invisibilizar los otros saberes. Estas discusiones se complementan con los

postulados de la Escuela de Frankfurt, específicamente Adorno, que propone otras formas de educar, porque la actual sociedad y su forma de educar tiene componentes que nos podrían conllevar a la barbarie, quizá ya estamos en ella.

La colonialidad del saber se desarrolla por la hegemonía de la razón, la forma de hacer ciencia mediante el pensamiento racional científico, ligado íntimamente al desarrollo tecnológico y que lo convierte en el único conocimiento verdadero para la comprensión de la realidad, del mundo, de la vida (Guerrero Arias, 2010). Un saber desensibilizado, al que se le quita toda forma de afecto, para hacer ciencia.

La aproximación al proceso de colonialidad del saber y la constitución de las ciencias. Expresa completamente la colonialidad, mediante el ejercicio de la *hybris* del punto cero (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) por su ejercicio logo-céntrico y epistemi - céntrico, donde el sujeto occidental se coloca en una posición geográfica e histórica neutral, o sea, sin historia y sin contexto, tipo el ojo de Dios, que todo lo ve y lo entiende sin subjetivaciones, como para producir un conocimiento que podría generalizarse a todos los contextos, donde se arranca la afectividad y sentimientos del saber por dejar de lado su historia, el contexto donde surge, anhelando ser generalizable. Este punto cero constituye el origen de una mirada soberana, fuera de la representación, que describe el panóptico de la forma de mirar del poder, que le permite observar sin ser observado; y que se convierte en la clave del dominio de la alteridad, mediante el lugar supremo de observación, de una mirada soberana que observa y nombra palabras y las enuncia, negando a las otras formas, convirtiéndose así, en una narrativa universal (Guerrero Arias, 2010).

Entendemos que el conocimiento es una forma de estar en el mundo, ligando saberes, experiencias y formas de vida (CIDOB, 2012). La geopolítica del conocimiento es una categoría aportada por Mignolo, que permite entender desde el continuum histórico el establecimiento del valor universal del conocimiento, como mera expresión del modelo civilizatorio racializado (Mignolo, 2007); pero también para “el otro” ha sido un continuum de luchas desde espacios subalternizados, valorizando otros saberes epistemológicos, la memoria, la sabiduría de estos espacios en la constante lucha por su existencia.

La colonialidad del saber es la lucha por el control de los significados, por el control interpretativo (Guerrero Arias, 2010) y como lo propone Walsh, que este ejercicio del poder es una estrategia vital de la colonialidad capitalista para erigirse como único horizonte civilizatorio del cual surgen los conocimientos, transformados en discursos de verdad necesarios para el ejercicio del poder, porque son mostrados como verdad incuestionable sobre el mundo, la humanidad, la naturaleza, la vida; que conducen a la invisibilización de otros conocimientos u otros productores de conocimiento, a quienes se silencia o se oculta (Walsh, 2009).

Esta discusión es la afirmación de la palabra negada muchos años, es la insurgencia de memorias que el poder no ha podido silenciar o liquidar. De ahí que sentipensamos, que para Fals Borda (2015) se hace necesario desarrollar sensibilidad al momento de generar conocimientos, con la necesidad de otras formas de conocer con afectividad, a partir de nosotros mismos. Y nos exige a abrir caminos de descolonialización, colocando como centro de estrategia la existencia para combatir la deshumanización. Es una lucha insurgente, que busca su motor en la herida colonial y desde nuestra propia palabra se vuelve en un instrumento insurgente frente a la palabra del poder, que se hace posible, desde lógicas otras y pensamientos otros, desde sabidurías otras (Guerrero Arias, 2010).

También Paulo Freire reconoce otras formas de pensar, de ser y vivir en el mundo, otras formas de construir realidades y de generar conocimientos. Esto significa que podemos abrir la mente y dejar de leer desde los cánones dominantes, cuya esencia es la desigualdad y la amenaza a la diversidad de diversas formas muy inteligentes. (Freire, 1987).

c. Herida colonial del ser

En la que se discute la matriz dominante del ser, del sujeto blanco, europeo, racional; y todo lo que se diferencia, es el otro y debe ser invisibilizado. En posturas más radicales, debe ser eliminado para mantener la dominación del ser, se crea la categoría de raza, género para caracterizar al otro; posteriormente, se plantea devolver a ese ser su capacidad de afecto y no solo priorizar su racionalidad, afecto hacia el otro “relacionalidad antropológica” y hacia la naturaleza “relacionalidad cósmica”; en otras palabras, corazonar nuestras vidas.

La matriz colonial-fascista-capitalista se estructura a partir de una configuración geopolítica que clasifica, estratifica, jerarquiza y, por ende, excluye. Básicamente a partir de la idea o construcción de la raza. Es así, que el racismo es una racionalización de clases y género (Guerrero Arias, 2010); por supuesto se convierte en la base de la colonialidad del ser, que no solo clasifica seres humanos, sino también, sociedades, culturas, clases, género, conocimiento, sentidos; es lo que se conoce como la diferencia colonial (Mignolo, 2007), que representa la jerarquización de sociedades en las que lo diferente, será sometido con relación a lo hegemónico.

La globalización capitalista, también, tiene efectos sobre las identidades, las culturas, las relaciones entre países y democracias; en complicidad con la ideología neoliberal y que uniformiza las economías nacionales, los patrones de consumo que debilitan a otras culturas, por lo tanto, se hace antiparticipativa porque genera exclusiones, diferencias, y subordinaciones de las dinámicas nacionales y regionales que intentan mantener la solidaridad humana, de las que no escapan ni las naciones más ricas y avanzadas, lo que lo convierte en un sistema hegemónico, impositivo y autocrático (Fals Borda, 2015).

Una de las perversidades de la colonialidad es la que Quijano denomina como radical ausencia del otro (Quijano, 2005). Así que la matriz dominante se sustenta en el racismo. El otro, no solo que es invisibilizado, no existe, sino al que se le despoja de su humanidad y dignidad.

Esta matriz no solo cambia la relación entre sí de una manera superficial, sino que también tiene un efecto de largo alcance: cambia la relación con el mismo y los demás, destruyendo la subjetividad y haciéndonos cada vez más distante y desconocido frente a nosotros y los otros. En esta postura, lo otro es lo extraño, lo peligroso, lo lejano, lo que nos amenaza, lo que debe ser controlado y dominado, y en pensamientos más radicales, lo que debe ser eliminado (Guerrero Arias, 2010) y que no nos sorprenda, que, en la actualidad, muchas de las acciones fascistas, represivas, racistas y de nacionalismo apocalíptico (Giroux, 2019) se expresan con la intolerancia a la igualdad, verdad, justicia, y se ejerce la libertad para odiar. Así se ha globalizado la esclavitud laboral.

En este sentido, para Mariátegui, el tema de “raza” y “nación” no es abstracto, sino histórica y socialmente relacionada a la productividad de la clase trabajadora

y los pueblos originarios. La crítica marxista está obligada urgentemente a plantear cuestiones raciales en términos reales y prácticos, porque también debemos mirar el fondo y reconocer que el enemigo está dentro de nosotros, o sea, que la cuestión de la raza, del espíritu o de la profundidad humana afectó nuestra vida autónoma (Guardia, 2019).

Esta herida colonial del ser, en nuestro contexto de la UNH, ha marcado fuertemente la relación de nosotros con los otros, por pertenecer a una universidad de interior, joven y, por tanto, con poca experiencia, hacen de que se vea débil frente a las universidades reconocidas de la capital, debido a la estratificación social y geográfica, hace que cambie nuestra confianza, nuestro orgullo por ser parte de un pueblo originario y que, por el contrario, nos hace sentir inferiores, distintos y con anhelos de ser como eso que no somos. No somos conscientes de que estos sentimientos de inferioridad es una cuestión estructural del sistema fascista capitalista y colonial, pero también de nuestras subjetividades, y hasta que no lo reconozcamos como tal, no sabremos del valor que en nosotros reside. Por tanto, uno de nuestros objetivos es coreflexionar sobre las posibilidades descolonizadoras en y desde nuestro contexto andino.

2. Seleccionando tu enfoque metodológico

Existen varios enfoques metodológicos distintivos en investigación cualitativa. Cada uno enfatiza diferentes aspectos de la experiencia humana y ofrece diferentes herramientas para la investigación: fenomenología, estudio de caso, etnografía, teoría fundamentada, investigación narrativa entre otros que fundamenten el abordaje que le das al fenómeno a ser estudiado.

La propuesta formativa toma mucha fuerza en el Programa de Estudios Generales, pues el programa tiene como misión proporcionar herramientas esenciales a los estudiantes para ejercer su ciudadanía y crítica al orden social desigual, considerando dimensiones más psicosociales y que podrían muy bien relacionarse con los principios andinos planteados en la propuesta epistemológica, otra “*pachakutiy*” y la metodología “*ñuqanchick*”. Estas manifiestan ciertas tendencias: **la primera se refiere a la contextualización de las propuestas decoloniales**, quiere decir, que las experiencias formativas decoloniales son apropiadas de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven y con el objetivo central de producir formas otras de educar, por tanto, podríamos decir, que las propuestas decoloniales pueden tener una diversidad sin fin. **La segunda tendencia indica que estas experiencias utilizan diversidad de metodologías**, entre clásicas e innovadoras, creando un mundo chixi (una escala de grises) de posibilidades de generación de conocimiento otro. De este modo, se posibilita el deseo de romper con los cánones de la investigación y la ciencia. **La tercera tendencia es ejercer una perspectiva sentipensante** (Fals Borda, 2015), en los procesos formativos. **La cuarta tendencia se refiere al uso de estas propuestas formativas** como lenguaje que aproxima o sirve de puente para continuar tejiendo nuestros sueños y volver a ver a nuestra madre, a nuestra cultura, nuestro sentir sentir y nuestra lengua con amor, gracias al fluir del fuego de la sangre de nuestros pueblos originarios.

La investigación ocurrió en la Universidad de Huancavelica (UNH), universidad pública de la región de Huancavelica en Perú, se ubica en la región de la sierra de Perú, a unos 3 400 m de altitud con temperaturas de entre -10° hasta 13 ° Celsius; en una pequeña ciudad denominada también Huancavelica, creada como la capital de la Región de Huancavelica. Su actividad económica consiste en la explotación minera que existe hasta la actualidad y su mixtura con la participación comercial, política y administrativa

con las comunidades asentadas antes de la creación de esta ciudad, con cuño bastante histórico comunitario por su herencia chopkja, por tanto, esta universidad es de cuño comunitario porque surge por el pedido popular de la población para la creación de una universidad en esa región, donde la lucha por conseguirla no fue fácil. Hubo marchas, caminatas a la capital, bloqueo de carreteras hasta ser escuchados.

Al inicio de la propuesta, en la primera disciplina de Introducción al Método experimental, los alumnos mencionaban el ideal de aprender nuevos conocimientos sobre tecnología y ciencia, imaginaban una institución que les mostraría la innovación de sociedades desarrolladas que anhelaban tener (Morales Zúñiga, 2014). Por lo tanto, la mayor parte de estas aulas fueron exposiciones teóricas de los contenidos programáticos y conceptos de la lectura. Posteriormente, estas exposiciones eran ejemplificadas por relatos de casos, vivencias por los propios participantes y, finalmente, en la disciplina de educación ambiental, las aulas se caracterizan por contar con mayores discusiones y dramatizaciones de situaciones y, sobre todo, experiencias extramurales, con la propia naturaleza por solicitud de los propios alumnos.

FASE III: Recolección y resignificación de datos

Se detallan las técnicas de recolección de datos utilizados, que van más allá de los métodos tradicionales, como: sentirelato (la herramienta principal para capturar la experiencia vivida), observación participante (la documentación del día a día del grupo en el cuaderno de campo), grupos focales (para discutir las experiencias y emociones de los participantes), producciones libres (el uso de “paneles fotográficos” y la “colección de mitos comunales” como formas de evidencia que trascienden a la palabra).

1. Recopilación de los datos

Antes de análisis propiamente dicho, los datos crudos deben ser organizados y preparados. Esta fase, aunque puede parecer tediosa, es fundamental para el análisis de calidad.

...Durante la construcción de la propuesta formativa y desarrollo de la investigación, se produjo un gran volumen de datos, entre cuaderno de campo de los participantes, recolección de mitos andinos, grupo focal de dos horas de grabación aproximadamente, documentos administrativos del ejercicio de docencia, portal fotográfico de la experiencia decolonial. Esta gran cantidad de datos, se presenta no solo como un obstáculo, sino que ofrece una ventaja de percepción de la riqueza del cotidiano de las propuestas formativas decoloniales. En este transcurso, también se evidencia que se presentaron constantemente tensiones entre la institucionalidad de la universidad para cumplir ciertos estándares de acreditación y calidad, y las posibilidades decolonizadoras insertadas en lo profundo de nuestras acciones, palabras y sentires por ser parte de una cultura que se niega a desaparecer (Mariátegui, 2010).

Tabla 7. Relación de preguntas, objetivos y procesos metodológicos

PREGUNTAS SULEADORAS	OBJETIVO ESPECÍFICOS	FUENTE DE DATOS	COMPONENTES METODOLÓGICOS
¿Cómo se relacionan los participantes con la propuesta formativa pachakutiy desde su ámbito personal y académico?	Construir la propuesta formativa pachakutiy en el ámbito de trabajo universitario del programa de estudios generales de la facultad de Enfermería de una comunidad andina.	Diarios de campo con observación de las actividades Relatos de alumnos Grupo Focal	Estética andina en la vida moderna
¿Cuáles son las tensiones entre dominación y posibilidades descolonizadoras del poder, saber y ser en la formación en enfermería?	Coanalizar los momentos del proceso formativo para identificar campos de dominio y de renovación como posibilidades descolonizadoras.	Diario de campo, cuestionario, grupo focal	Contradicciones y sentirelato
¿Cómo influyen estas tensiones en la teoría y la práctica de la formación en enfermería? ¿Qué posibilidades de resistencia se presentan en las tensiones de los sujetos frente a los procesos hegemónicos en la formación en enfermería?	Coreflexionar sobre el (re)descubrimiento de relacionalidad antropológica y cósmica en la decolonialidad del ser dentro de nuestra cultura y como objetivo de la propuesta formativa.	Entrevista, cuestionario.	Retratos que hablan

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 8. Matriz de datos según proceso

MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE DATOS		
PLANIFICACIÓN	Carpeta 2018 – I	Sílabo 2018 I
		Carga lectiva
		Carga no lectiva
		Horario
		Lista de alumnos
		Registro de asistencia
		Sesiones de aprendizaje
	Carpeta 2018 – II	Sílabo 2018 I
		Carga lectiva
		Carga no lectiva
		Horario
		Lista de alumnos
		Registro de asistencia
		Sesiones de aprendizaje
	Estudios generales	Diseño curricular
		POI 2018
		Plan de trabajo
		Entrevista
	Prueba de entrada	
PROCESO	2018 –I	Clases
		Diario de campo
		Examen Producto: colección de mitos
	2018- II	Clases
		Diario de campo
		Examen Producto: panel fotográfico.
	Grupo focal	1°
		2°
		3°
SEGUIMIENTO	Corto plazo	Entrevista individual
		Autoevaluación
	Largo plazo	Entrevistas

Fuente: Elaboración propia 2019

2. Análisis de los datos

A diferencia de análisis cuantitativo donde datos se analizan después de recolección completa, el análisis cualitativo es iterativo—ocurre continuamente durante recolección (Dey, 1993). Según Creswell (2014), el análisis cualitativo es un proceso espiral donde

investigador: Recolecta datos precisos y adicionales (potencialmente diferentes en participantes y preguntas), los lee/revisa, nota patrones emergentes, analiza información nueva, revisa comprensión que emergente y continúa hasta la saturación.

2.1 Sentirelato

Se utilizó para conocer la razón de ser de las investigadoras para ejecutar esta propuesta formativa, se presenta como una autobiografía, como forma de justificar personalmente la concepción, ejecución y metas en la tesis.

El sentirelato es también un método de construcción de saberes. Surge en el contexto del Abya Yala con el fin de enfrentar paradigmas dominantes en cuanto a la construcción y difusión de saberes nuestros. Como dice Jara:

(...) las formas tradicionales de comprender la investigación y la producción de conocimientos, cuya descontextualización histórica y pretensión de ser universal, está al servicio del colonialismo y el capitalismo, haciendo invisibles las otras formas de entender el mundo y la vida. De este modo, invisibiliza también a quienes la producen (Jara, 2001, p. 57).

En principio, la metodología no fue concebida para sistematizar experiencias educativas; sin embargo, estos escenarios han sido potencializados por la sistematización de experiencias, la cual ha fortalecido los procesos sociales, que empodera a los protagonistas, y activa dinámicas críticas y reflexivas, como señala Lavín Herrera:

Tal vez se ha ido haciendo sentido común el valorar de manera imposterizable la importancia de producir conocimientos a partir de nuestras experiencias de rescatar aprendizajes desde nuestra práctica, del quehacer cotidiano de la educación, que va dejando reflexiones críticas que nos permiten convertirnos en protagonistas (2001, pg. 57).

Este método supone que los mismos sujetos de la experiencia sean quienes deban cocrear y construir las herramientas metodológicas que le dan voz a su proceso. Esta sistematización observa la experiencia como un proceso histórico complejo desarrollado en un contexto socio-económico particular y del que forman parte una diversidad de actores que se relacionan entre sí (Jara, 2001). Además, una característica diferenciadora de la sistematización, en contraste a otros procesos investigativos, es que a esta “le hace un hacer”, que puede ser recuperado, recontextualizado, analizado y reinformado a partir de los datos adquiridos a lo largo del proceso (Lavín Herrera, 2001).

El relato es entonces, una herramienta metodológica de sistematización de experiencias que permiten, desde la palabra, recordar, recuperar y compartir lo construido. El relato no divorcia la mente y los pensamientos de lo sentido ya que permite ese acercamiento desde la activación de la memoria, lo cual jerarquiza intuitivamente acontecimientos del pasado que son como una huella, que, con el pasar del tiempo, no se borra y, por el contrario, se remarca.

A través de la memoria, vamos conjugando memoria, reinversiones y proyecciones, se construye y reconstruye sentidos; entretejiendo sentimientos y datos, se van encontrando relaciones, van surgiendo preguntas sobre lo ocurrido y de este modo, se amplía el proceso analítico de la experiencia (Rodríguez Vargas, 2014, p. 15).

La resignificación del pasado es sorpresiva y misteriosa, tanto para quien relata como para el que escucha, para quien lo hace, reordena y revive ya lo vivido; permitiendo así que el relato se transforme en experiencia vivida. Esto se relaciona con los mensajes de frases decoloniales: “el oído más cercano a mi boca es el mío, por eso soy el primero en escuchar mis palabras y descifrar en ellas mis propios pensamientos” (frase comunitaria, anónimo). Así, la oralidad de la experiencia de los actores, a través del cual se identifican y obtienen los saberes, se convierte en una herramienta que logra mostrar el pensamiento ancestral, que se denomina palabra de vida.

Es una palabra viva porque nace de nosotros y se ha germinado en nuestras tierras, porque tienen como sustento la acción en el mundo de la vida, porque toda palabra vacía, lejos de la acción, se convierte solo en palabra prestada (Rodríguez Vargas, 2014). Este relato será hecho mediante una fusión de la autoetnografía por su capacidad de desvendar de manera autoreflexiva los caminos de la investigación, tratando de acortar la distancia en el relato entre lo que fue vivido y lo que se registró de lo que se vivió, a partir de un relato autobiográfico, como método de presentar el relato lo más cercano a lo vivido, y que será usado en una parte del estudio para ser complementado con otras técnicas de análisis.

2.2. Análisis de contenido

Se presentan los resultados de la aplicación de la metodología, organizados en las categorías de análisis que surgieron de los datos.

Por la naturaleza de la presente investigación, de cuño cualitativo, el trabajo busca más el hallazgo o descubrimiento, que la comprobación o la verificación. Por ello, los datos recogidos serán analizados por influencia del análisis de contenido de Bardin, entendiéndose a esta como una técnica de interpretación de textos, cuyo “descubrir el sentido subjetivo o la intención del discurso” (2009), por supuesto tiene en cuenta el lugar de enunciación de los actores. Aunque para la metodología *ñuqanchik*, el análisis de contenido se “configura como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa, y trabaja con materiales representativos, marcados por la exhaustividad y con posibilidades de generalización”. Pero consideramos que esta metodología nos ayuda a discriminar posturas, experiencias y pensamiento entre las tensiones de posibilidades descolonizadoras y de dominación.

En este sentido, aplicamos la propuesta de Bardin de los tres pasos cronológicos: el “pre-análisis”, en el cual se realiza una breve lectura del material a ser analizado, la “exploración del material”, donde se establecen categorías a partir de la saturación de respuestas y el “tratamiento de resultados, inferencias e interpretaciones” (2009), en los cuales los resultados brutos sufren un tratamiento de modo que se vuelven significativos.

La etapa de categorización en este método es considerada importante, ya que funciona a partir del desmembramiento del texto y reagrupamiento analógico del contenido que generan unidades y categorías temáticas, así: “entre las diferentes posibilidades de categorización, la investigación de los temas o análisis temático. Es rápida y eficaz en la condición de aplicarse a discursos directos y simples” (Bardin, 2009, p. 153)

FASE IV: Análisis y presentación de datos

A diferencia del análisis cuantitativo donde datos se analizan después de recolección completa, el análisis cualitativo es iterativo—ocurre continuamente durante recolección (Dey, 1993). Según Creswell (2014), el análisis cualitativo es un proceso espiral donde el investigador: recolecta datos propios y adicionales (potencialmente diferentes en participantes y en preguntas), los lee/revisa, nota patrones emergentes, analiza data nueva, revisa la comprensión emergente y continúa hasta la saturación.

Cada ciclo profundiza la comprensión. Como explica Glaser y Strauss (1967), el análisis temprano informa la recolección posterior. Si las primeras entrevistas revelan un tema inesperado, el investigador puede explorarlo en posteriores entrevistas.

Esto no significa que el análisis es desorganizado o sin rigor. Según Coffey y Atkinson (1996), requiere disciplina sistemática—notas sobre los patrones emergentes, las hipótesis tentativas y la búsqueda explícita de confirmación/negación.

El proceso puede visualizarse como reducción:

Datos Crudos (entrevista de 45 minutos, miles de palabras) → Transcripción → Códigos (reducción a temas clave) → Temas (reducción a patrones más amplios) → Hallazgos/ Interpretaciones (articulación de significado)

Sin embargo, como advierte Creswell y Poth (2018), no es simplemente reducción—el investigador también expande, amplía e interpreta. Esos códigos y temas deben conectarse a la literatura, la teoría y el contexto.

Tabla 9. *Síntesis de las categorías empíricas y sus descriptores*

CATEGORÍA EMPÍRICA	DESCRIPTORES	RESUMEN DE LAS CATEGORÍAS
TENSIONES EN EL ORDEN SOCIAL	Como es nuestro sistema educativo	Son opiniones, vivencias, sentimientos sobre la relación de los participantes de la propuesta y el orden social al que somos sometidos.
	Percepción del sistema de salud como futuro lugar de trabajo	
	Concepción sobre el trabajo	
	La lógica ilógica de la sociedad	
	Cuestiones sobre el consumo	
POSIBILIDADES DESCOLONIZADORAS	Estudios Generales	Son manifestaciones, prácticas, recuerdos y añoranzas de posibilidad de otros mundos a partir de nuestros ancestros.
	Otras formas de educar	
	Homocultivador: conexión con la pachamama	
	Comunitarismo: formas de no ser uno, sino todos “ñuqanchik”	
	Biocsmocentrismo: amor al universo	
AUTORREFLEXIÓN		Pensamientos profundos que han colocado en relaciones existenciales a los participantes.

Fuente: Elaboración propia, 2020

1. Tensiones en el orden social

Las discusiones sobre este orden mundial, en la propuesta *pachakutiy* se fueron generando gradualmente porque lo que se buscaba era visibilizar los sesgos ideológicos de la sociedad actual, las condiciones que ocultan y evitan mostrar condiciones desiguales entre los que somos los otros y que fuimos invisibilizados, la forma de cómo violentan nuestras creencias, nuestras relaciones con el mundo, nuestras formas de existir. Los esquemas y estándares pedagógicos a cumplir, que limitaba las oportunidades de mayor discusión sobre el respecto.

Fue así, que en cada oportunidad que se presentase, se discutía esta temática, encontrando mucha identificación con lo abordado y en las que se combinaban con textos y sociodramas sobre nuestra situación de colonia y de comunidad indígena, desde la historia hasta la actualidad, con problemáticas muy álgidas como la contaminación, los problemas del campo, de la siembra de la papa, como principal producto de nuestro sustento, y la incapacidad de cubrir una canasta familiar por los bajos precios de los productos agrícolas, etc. Estas tensiones serán discutidas en varios aspectos de: cómo es nuestro sistema educativo, la percepción del sistema de salud, concepción sobre el trabajo, la lógica ilógica de la sociedad y cuestiones sobre el consumo, que son descritos a continuación:

1.1 Cómo es nuestro sistema educativo

La actuación de la educación, dentro de la lógica capitalista – colonial, significa la destrucción de otras formas de saber de culturas y pueblos originarios. Esta actuación revela, también, la violencia fascista de la educación, que jerarquiza e invisibiliza el saber, el sentir y el vivir de nuestros pueblos originarios, sobre el manto de la meritocracia, la competencia, el prestigio y la producción.

Las jerarquías en el contexto universitario de la propuesta *pachakutiy* se revela en cada reunión de docentes, donde se homogenizan las formas de programación de las clases, con el fin de cumplir los estándares de acreditación, considerada una corriente regional dominante, que busca “garantizar una educación de calidad”.

En las reuniones de docentes, fue presentada la carpeta docente, un instrumento que archiva nuestra información académica y el proceso de desarrollo de nuestras disciplinas, que incluye el descriptivo de nuestra formación, el calendario académico aprobado, el cuadro de la carga lectiva y no lectiva que debería ser rellenado, adjuntando las resoluciones de trabajos de investigación y/o proyección social y encargaturas de direcciones, los horarios de nuestras clases, los sílabos aprobados por departamento académico, los formatos de entrega y presentación de sílabo, la relación de estudiantes, el registro de asistencia a clases, los instrumentos de evaluación y las capacitaciones del año anterior en relación a la disciplina o la especialidad (Docente 1, 2018).

Los profesores nos volvimos a reunir para socializar los sílabos de las diferentes disciplinas a nuestro cargo y discutir las temáticas que deben ser desarrolladas (Docente 2, 2018).

Si bien es cierto las reuniones e intercambio de ideas pueden ser una oportunidad de cambios, pero como docente dentro del sistema, me sentía aprisionada en responder los indicadores de calidad de educación que las universidades debemos cumplir y me preguntaba ¿con qué finalidad? Esta pregunta fue abordada en una conversación

informal con un colega donde menciona:

El proceso de reacreditación de nuestra facultad no nos dejaba tiempo libre, ni para pensar si hacemos lo correcto como universidad (Docente 3, 2018)

Solo evaluábamos conocimiento, pero tenemos un gran potencial que no está siendo valorado por nosotros y ni por ellos mismos. Solo estamos formando mano de obra calificada, pero no profesionales “sentipensantes” (Colega 4, 2018).

Por tanto, el sistema de evaluación es el más valorado, pues indica el producto de calidad que se está formando dentro de las universidades, pero solo responde a la adquisición de capacidades técnicas para el trabajo porque como sistema educativo no somos capaces de valorar otras cualidades:

En un examen o cualquier tipo de evaluación no califican la calidad de la persona. Tal como dice el video: se desvaloriza al ser humano integralmente. (Alumno 1, 2018).

Los sistemas de evaluación son memorísticos, solo miden la capacidad de memorizar cierto tipo de conocimientos, no miran al estudiante en su integridad.

El sistema está mal estructurado porque hacen a las personas creer solo en el aprendizaje de memoria, o sea, todo igual, tal cual lo dicta el sistema. (Alumno 2, 2018).

Tanto es el interés de formar profesionales con capacidades para el trabajo, en las líneas de calidad de la educación, que la recarga de la currícula del sistema educativo es muy grande.

Los alumnos manifestaron que tenían eran muchos trabajos en diversas disciplinas. Por ello, solicitaron que estas sean más cortas o sintéticas. (Docente 5, 2018).

Sin embargo, como profesora, creo firmemente que el estudio sin propósito es una pérdida de tiempo para alguien que no encuentra su propósito en la vida y que hace las cosas por hacer. Es más, el mismo acto de estudiar y adquirir informaciones sobre disciplinas previamente definidas, está muy lejos de ser suficiente. En este modelo de educación compulsoria, que copiamos del mundo occidental y que fue creado en la sociedad industrial con fines de crear mano de obra para las industrias, es un espejo del modelo organizacional de las industrias, con lugares cerrados, señales del inicio y término de un aula, el recreo, la obediencia, la sumisión, el miedo, las filas de jóvenes pasivos en sillas obedeciendo a los profesores y a los supervisores, y el director, etc. ... Este paradigma fue diseñado muchos años atrás y no ha tenido cambios, debido a su efectividad a los intereses del mercado (Augusto, 2017).

Paulo Freire (1987) comprende a la educación como un instrumento al servicio de la democratización, contribuyendo con el dialogo a las vivencias comunitarias para formar personas participantes. Así se presenta a un educador como una persona que debe pensar en la sociedad, sus relaciones y los medios para volverla mejor con el compromiso de participación de todos en la perspectiva de una educación liberadora, capaz de contribuir a que el educando se convierta en sujeto de su propio desarrollo, delante de la presencia creadora de su educador.

Este educador debe concebir la educación como un acto de amor y coraje, sustentada en el diálogo, en la discusión y en el debate. Así como busca mirar a los otros saberes, por lo tanto, la comunicación entre educador y educando es un compartir de experiencias por el diálogo, transformando la vida escolar en asunto de todos y envuelto con la vida política y social (Kohan, 2019). Eso fue explicitado por los alumnos:

Aparte de eso, si la educación no te hace feliz, es que no estás educando (Alumno 3, 2018).

[...] todos aprendemos de manera diferente. Cada persona resalta en algo y eso es lo que debe valorarse y no solo la educación convencional (Alumno 4, 2018).

No debemos olvidarnos, de la necesidad del reconocimiento de las condiciones sociales, culturales, económicas de los alumnos, sus familias, su entorno, pero que el sistema educativo actual no reconoce. Este proceso de desvalorización de “otros” saberes tiene resistencia de colectivos de alumnos organizados, según denuncias de educadores, como Paulo Freire, en su libro *Pedagogía del Oprimido*, donde revela la violencia de una educación bancaria que cosifica a los sujetos y anula sus voces y saberes. Tanto Quijano como Freire, denuncian esta realidad de opresión, proponiendo una ruptura de este modelo, por medio de prácticas decoloniales, en las palabras de Quijano, o prácticas libertadoras en la visión Freiriana (Leite et al., 2019).

El rector ha permitido el ingreso de los policías...desde las 4 am., hay enfrentamiento con los alumnos ... fue una mala decisión tomada por el rector ...hay varios compañeros heridos y detenidos (Alumno 5, 2018).

Están tomando el camino equivocado. Hay otras vías de negociación y diálogo. Todo esto genera una mala imagen a la Universidad de Huancavelica (Docente 6, 2018).

Estas prácticas decoloniales es lo que se busca insertar a los procesos de lucha de reconocimiento de los alumnos, durante el proceso de formación, que son grandes oportunidades de ejercer prácticas liberadoras.

Aunque reconocemos el papel que tiene la educación en la sociedad, debemos ser conscientes que, no es la única responsable por las transformaciones de la sociedad porque viene orientada por las estructuras sociales y económicas dominantes, que exigen la reproducción y repetición de ciertos saberes. En palabras de Foucault: son producidas por el poder. Esto quiere decir que los saberes se organizan para atender la voluntad del poder (Veiga Neto, 2007). Por tanto, también describiremos las tensiones en otros espacios, que fueron discutidas durante la experiencia formativa.

1.2 Percepción del sistema de salud, como futuro lugar de trabajo

Utilizamos como parámetro de análisis o concepto de acceso a la posibilidad de ingresar al servicio de salud, por medio de la atención en programas preventivos como de especialidad o asistenciales. En el acceso a estos programas se tiene en cuenta la dificultad o facilidad en el acceso, el transporte hasta los servicios, la disponibilidad de los medicamentos, los exámenes o tratamientos de complejidad, agendar citas, el tiempo de espera, las filas de las demandas reprimidas, ente otros. (Stopa et al., 2017)

En Perú, los indicadores básicos sobre la percepción de los servicios, como el acceso geográfico, muestran limitaciones, pese a los esfuerzos de descentralizar las instituciones. Así aún existen poblaciones, especialmente las comunidades indígenas, que no disponen de los servicios de salud, ni los servicios más básicos, como de emergencia o salud de la mujer y del niño (De Pietri et al., 2013). Como es relatado por uno de los alumnos que, por su propia experiencia, manifiesta que aún existen poblaciones que no tiene acceso a estos servicios de salud o que los servicios prestados son intermitentes y no hay personal que pueda atender emergencias. Estas situaciones son una motivación de estudiar enfermería en los alumnos para llevarles sus servicios como forma de ayudar a su comunidad.

En una comunidad de Yauli, Acoria, las enfermeras solo laboraban horas y, si enferman, no habrá nadie para ayudar a salvar vidas. Eso me incentivó a estudiar para apoyar a mi comunidad. (Alumno 6, 2018)

(...) ayudar a las personas, sobretudo a las que se encuentran en zonas rurales porque no todas pueden asistir a un centro de salud. (Alumno 7, 2018)

Me decidí por esta carrera desde muy pequeño, porque siempre me gusta ayudar a las personas, más que nada a mis familiares que tengan enfermedades (Alumno 8, 2018).

Lo mencionado por los alumnos, mediante la percepción personal, ratifica la existencia de brechas de atención en salud, debido a limitaciones socioeconómicas y geográficas, que son denunciadas desde una perspectiva occidental; pero estas denuncias también evidencian la percepción comunitaria de ayuda, pues mencionan que estudian para apoyar a esas comunidades, por tanto, las palabras de los participantes mantienen influencia de la ancestralidad andina de la minka o la ayuda comunitaria, aun en situaciones tan occidentales como la atención y acceso a la medicina occidental.

Otro término muy usado en salud es el trato humanizado. Es considerado un indicador importante de evaluación de los servicios de salud. De allí: humanizado. No solo al mantenimiento de condiciones adecuadas de las instalaciones, sino debería responder a toda una política articulada de asistencia, tecnología, y relaciones entre profesionales y usuarios (Monje V. et al., 2018). Hace alusión a una política articulada porque debe cuidar a los profesionales. Así brindarán una atención humanizada sin sobrecarga laboral, estrés y otras cuestiones, que desencadenan una relación interpersonal inadecuada entre los que intervienen en la atención en salud (Ramos et al., 2018). El déficit del trato humanizado es muy complejo. Puede ser desencadenado por múltiples factores, por lo que requiere siempre una especial atención. Como se evidencia por las declaraciones de los alumnos, las percepciones sobre el tipo de atención que recibe el usuario, no es de la más esperada porque la gran mayoría coincide hay un maltrato por parte del profesional de salud.

En Perú, las personas que no tienen buena posición económica recurren generalmente a hospitales públicos. Sin embargo, no hay calidad en el servicio que se brinda. (Alumno 9, 2018).

Cuando fui a Huancavelica pude ser testigo de que no hay un buen trato a los pacientes. (Alumno 10, 2018).

Decidí esta rama de estudio, debido a la realidad vivenciada. (Alumno 11, 2018).

(...) en Yauli fui testigo de la mala atención que recibieron mi mamá y otras personas que sufrían de gastritis. Se quejaban y muchas veces ya no comían nada. (Alumno 12, 2018).

En el grupo no había cuestiones divergentes, con respecto a la denuncia del trato deshumanizado y sobre todo cuando mencionan que el deseo de ayudar es una de las más grandes motivaciones de estudiar enfermería. Esta cuestión de la motivación de estudiar para ayudar les resultó importante a nuestra moderadora y a mi asesora Cristina, aunque para nosotros era normal escuchar el deseo de querer ayudar, Cristina nos solicitó reflexionar de dónde surgía aquel deseo. Podemos sugerir observar nuestra historia, donde el cuidado se daba por amor, amor al otro, y no como obligación de cumplir un deber. Es necesario parar y ver hacia atrás con cariño y respeto. Esta reflexión es discutida como una posibilidad descolonizadora, más adelante.

Es necesario también discutir la gran demanda de la población por los servicios de salud y vamos a dejar de discutir sobre las deficiencias de personal o infraestructura del sistema de salud y, al contrario, vamos a preguntarnos, ¿por qué cada vez más las personas se enferman?, ¿qué sucede en esta realidad que nos tiene dependientes de un sistema de salud?, ¿por qué nuestra Pachamama está enferma?

1.3 Cuestiones sobre el trabajo

Aunque en la actualidad parezca absurdo hablar en términos de esclavitud, lastimosamente es una realidad para muchas personas en el mundo. La propia OIT (Organización Internacional del Trabajo) lo confirma con cifras alarmantes de al menos 20.9 millones de personas que trabajan en condiciones análogas a la esclavitud, como el trabajo forzado y trabajo degradante. Este ciclo de trabajo esclavo incluye la miseria en la que muchas personas se encuentran y que las prácticas capitalistas están perpetuando. (Silva, 2019) Entonces, es una urgencia hacer la denuncia del incremento de la precarización del trabajo, convirtiendo nuestras condiciones económicas más miserables y, por ende, permitiendo la explotación laboral. Respecto a las condiciones del trabajo, los alumnos se mostraron críticos. Así:

Posteriormente con la industria se vino el declive de la humanidad donde se esclaviza al hombre por el hombre y las personas pierden interés por cosas básicas. Así, podemos decir que el planeta está bien sin nosotros. (Alumno 13, 2018).

Creo que la sociedad nos tiene trabajando para favorecerse ellos mismos, aunque no todo es de naturaleza materialista. (Alumno 14, 2018).

La postura de crítica a las condiciones de trabajo actual tiene mayor influencia andina porque las denuncias no son por la recarga de trabajo, sino por quienes se benefician y los daños que nos ocasionamos entre nosotros; que no merecemos lo que la Pachamama nos ofrece porque no cumplimos con la responsabilidad de retribuir el cuidado que ella nos brinda. La Pachamama estaría mejor sin nosotros, que somos hijos ingratos.

Debemos ser conscientes de que, en la actualidad, el proceso de precarización de las condiciones de trabajo y la sustitución de la mano de obra es parte de la fase de globalización del mercado.

Se estima que estas condiciones serán aún más críticas a medida que el capitalismo va desarrollando su fase financiera, en la que ya no ha de requerir de mano de obra.

Para los economistas la noción moderna de desempleo tiene una relación con el salario y la mecanización de las fábricas, causas externas a las características del trabajador. Ello debido a que la noción de desempleo ya no responde a defectos en el trabajo del desempleado, sino a las leyes objetivas del mercado. En los países capitalistas considerados desarrollados, estas leyes se ejercen con más rapidez, corroyendo la estabilidad del trabajador y caracterizada por una relación contractual de tiempo determinado, bajos salarios, condiciones de trabajo insalubres. Esto produce impactos graves en la salud y las relaciones familiares (Caicedo; Van Gameren, 2016). En relación con ello, los estudiantes se manifestaron:

Existe un cuestionamiento sobre la tasa de empleo pues los alumnos que egresan vamos a poder lograr un puesto de trabajo. Esto es lo que nos preocupa de la sociedad. (Estudiante 15, 2018)

Otra de las grandes contradicciones es el cambio de nuestro tiempo de vida por dinero. Esto significa: la devaluación de la temporalidad, debido a la precarización del trabajo. Es aquí donde Karl Marx construye a la discusión de las posibilidades de resistencia ante la emergencia de terminar con un sistema tan corrompido como el del capitalismo, que lo que ha logrado es apropiarse de todo lo que poseemos hasta de nuestras propias vidas.

Nosotros estamos en esta sociedad donde intercambiamos nuestro tiempo por dinero, o sea, somos sus esclavos. (Alumno 16, 2018).

Sabemos que, para Marx, el trabajo es parte de la actividad natural del hombre, pero en esta sociedad capitalista, el trabajo, específicamente la fuerza de trabajo, es una mercancía y que, para sobrevivir, el proletariado lo debe vender a cambio de dinero (Marx, 2011). A este hecho, se le suma la sobrepoblación, que podría ser llamada para el capitalismo de “ejército de reserva” porque hará fácil la precarización y oscilación de los salarios de los trabajadores, generando una presión de lucro para el empleador, pues el empleado tendría que cumplir horas extras y otras actividades adicionales, con el fin de no perder su trabajo, pese a que esto conlleve el deterioro de su salud física, mental y social.

Las discusiones sobre trabajo fueron incentivadas en el grupo focal con presencia de Cristina, que se desarrollaron a la mitad de la ejecución de la propuesta *pachakutiy* y que, en su mayoría, los alumnos no habían parado a pensar en esa cuestión.

1.4 La lógica ilógica de la sociedad

Una definición bastante genérica de competencia se refiere a la capacidad de resolver asuntos, aptitud, idoneidad (Bernal; Villa, 2013), pero esta situación no sería problemática, si esta no sería un dispositivo de dominación del capitalismo. Para los estudiantes, esta razón ilógica de la sociedad genera la enorme brecha de desvalorización del trabajo; es decir queno dependa de valores tan básicos como del bien común, el comunitarismo, y que genera constantemente la necesidad de acumulación en un grupo de elite, dejando que la gran mayoría continúe en condiciones de necesidad y sobrevivencia:

(...) hay aspectos negativos como, por ejemplo, el económico donde siempre hay uno que tiene más que el otro. Esa es una preocupación que no nos deja vivir tranquilos y nos hace olvidar de todo lo demás. (Alumno 17, 2018).

Es una de las más grandes razones por las que se ve la migración del campo

a las ciudades. Porque esa plusvalía atroz actualmente en la agricultura deja al pueblo más pobre y al rico más rico (Docente 7, 2018).

Esta necesidad de acumulación de bienes materiales es desencadenada constantemente en nuestro cotidiano, cambiando nuestra forma de relacionarnos con el otro, viéndolos como competencia, ajenos. Sin embargo, lo tenemos insertados en el inconsciente, como menciona uno de nuestros alumnos:

Cuando yo estudiaba siempre recordaba una frase: “Mientras tú, hay otras personas que estudian”. Eso me daba fuerzas para seguir estudiando. (Alumno 18, 2018).

Esta competencia está creando sujetos más individualistas, aislados de su mundo social. Es un sujeto cuya aniquilación está siendo producida por los poderes hegemónicos de los monopolios y grandes conglomerados industriales.

Yo creo que es aprender a valorar nuestro medio ambiente. La mayor parte de la población se ha vuelto individualista; es decir, quieren tener más y más. Así van perdiendo su dignidad al tratar de lograrlo. (Alumno 19, 2018).

Al querer tener anhelo de superación, te conviertes en algo más individualista, centrista. Estas superándote bien, pero alejándote de lo que más importa. (Alumno 20, 2018).

Simplemente es egoísmo. Pensamos más en nosotros y no en el bienestar de otras personas. (Alumno 21, 2018).

Este fenómeno puede ser explicado también por la categoría de hombre unidimensional de Marcuse, donde la dominación de la sociedad sobre los individuos se ejerce por una sumisión de los intereses personales a los dictados socialmente. La ausencia de autonomía, predispone al individuo a un comportamiento autoritario, con una falsa convergencia entre el todo y las partes. En palabras de Marcuse:

En esta sociedad, el aparato productivo se vuelve totalitario en la medida que no solo determina ocupaciones, habilidades y actitudes socialmente aceptables, también domina las aspiraciones individuales (Marcuse, 1982, p. 54).

Muchas de las posturas observadas en los alumnos se volvieron más conscientes gracias a las lecturas frankfurtianas, desarrolladas en la propuesta formativa *pachakutik*, porque como pueblo invisibilizado vivimos todos los días las desigualdades en la piel y eso duele. Por tanto, tenemos el deseo ferviente de que estas condiciones terminan, invocamos al *pachakutiy*, de renovación del mundo, como añoranza de encontrar una luz en medio de la oscuridad e invisibilidad a la que somos sometidos.

1.5 Cuestiones sobre el consumo

La sociedad de consumo se caracteriza, ante todo, por el deseo socialmente expandido de “adquisición de superfluo”, de excedente, de lujo; marcada por una constante insatisfacción, donde una necesidad es satisfecha, pero genera otra necesidad, en un ciclo que no termina, donde al final el acto consumista es el propio deseo de consumo (Retondar, 2008). Ese tema surgió en las discusiones con los alumnos y fue

fortaleciéndose la posición crítica en ellos:

Nosotros hablamos sobre el mercantilismo donde la sociedad nos impone que debemos comprar y, a pesar de que es un objeto suficiente, tenemos que cambiarlo por otro, como nos sucede, por ejemplo, con un celular. (Alumno 22, 2018).

Conforme Marx discute: consumir pasa a ser percibido como un proceso de mediación de las relaciones sociales, transfigurando los conflictos políticos, de género, raciales y la relación de valores que definen la aceptación o negación a pertenecer a un grupo social (Marx, 2008). Estas discusiones fueron desarrollándose desde el inicio de las lecturas y videos sobre la postura filosófica frankfurtiana, como la industria cultural, el hombre unidimensional y la teoría crítica. Las discusiones mostradas a continuación son parte de la reflexión de nuestros alumnos sobre la base de dichas lecturas:

Según este pensamiento, ante el que estoy en contra pues nos impone la idea de posesión para ser aceptados socialmente. (Alumno 23, 2018)

Según Retondar, Marcuse aporta a la discusión sobre el consumo y la alienación del individuo en la sociedad industrial, así como al análisis del fordismo. Este es un ejemplo claro de dicha lógica, donde desarrolla el concepto de “hombre unidimensional”, resultado de necesidades falsas generadas por la vida tecnológica (2008), lo que le permite examinar los impactos del comportamiento consumista en el ser humano. En palabras de Marcuse, “(...) las personas encuentran su identidad en sus automóviles, en sus hogares, en los utensilios de cocina. El mecanismo que vincula al individuo con su sociedad ha cambiado. La transformación social está impregnada de nuevas necesidades que la sociedad crea” (Marcuse, 1982, p. 31). Esto también fue objeto de debate:

Los países industrializados son los que producen y compran. A nosotros nos llega lo novedoso y consumimos. De alguna forma, estamos obligándolos a producir. Por ello, la responsabilidad es de ambos: de ellos por la producción y de nosotros por el consumismo. (Alumno 24, 2018).

Es importante señalar la autocritica que trae consigo: los latinoamericanos también somos responsables de la explotación de la naturaleza para el consumo superfluo. Este proceso de dominación de las subjetividades, definidas en el propio proceso del consumo, no solo en el ámbito psicológico, sino desarrolladas en el ámbito social, donde la naturaleza es vista como un bien a ser consumido y dominado. Después de haber mercantilizado el arte, discutido ampliamente en la industria cultural de Adorno, hemos mercantilizado a nuestra pachamama y todo lo que existe en ella, depredando especies animales, vegetales, paisajes, recursos, etc.; a tal punto de llevarla a un declive casi imposible de solucionar.

Quizá los niños son nuestro futuro, porque los niños se maravillan con la naturaleza y ven en ella todo lo que nos brinda y no como objeto de consumo de dinero. (Alumno 25, 2018).

En cambio, ahora lo que se hace es depredar todas las especies de animales y plantas hasta que se extingan (Alumnos 26, 2018).

Estas reflexiones se incentivaron en una generación que estaba creciendo con miedo a gritar de dónde viene, porque hasta antes del contacto con las lecturas frankfurtianas, hemos creído que somos realmente los incivilizados, los que quedaron atrás; pero este

atrás es nuestra fuerza y esperanza para luchar por un mundo diferente, por el mundo que queríamos olvidar, pero que el destino nos muestra nuestro valor y nuestra misión en este mundo.

Sería grato terminar este análisis con una frase de un luchador que tuve el honor de conocer y escuchar: Ailton krenak. En su libro *Ideas para adiar o fim do mundo*, dice: “cuando despersonalizamos al río, a las montañas, cuanto les quitamos su sentido de vida, porque consideramos que es solo atributo del *hombre*, los volvemos residuos de la actividad industrial y extractiva, ...resulta que estamos dejándonos huérfanos, no solo a los indígenas, sino a todos” (KRENAK, 2019).

2. Posibilidades descolonizadoras

En esta parte del texto se presentan los caminos de posibilidades descolonizadoras, que se dieron a conocer durante las experiencias y vivencias de la propuesta formativa *pachakutiy*. Sabemos que resulta difícil traer discusiones filosóficas sobre los principios de la epistemología, como el amor, el querer ayudar, el respeto por la naturaleza; por tanto, partiremos de la ética y la estética, insertada en recuerdos, vivencias, pintura y cuentos que posibilitan la superación de las condiciones fascistas y predatoras de este mundo. Las posibilidades descolonizadoras son las siguientes:

2.1 Estudios generales

El Programa de Estudios Generales se venía implementado en la Universidad Nacional de Huancavelica desde el año 2017; por tanto, resulta ser bastante nuevo para el periodo de ejecución de la propuesta formativa *pachakutiy*. No llegamos a planificar, actuar dentro de este programa, sino por caminos que el destino nos presenta. En el año 2018, solo se abrió el concurso para una plaza de docente para este programa y pues teníamos la necesidad de pertenecer oficialmente a la Facultad de Enfermería. Sin embargo, debido a la carga académica que los estudiantes llevan, sería difícil insertar un programa por fuera de la estructura curricular. En un inicio, el Programa de Estudios Generales me causaba miedos, pues también estaba acostumbrada a llevar cursos de especialidad:

Este Programa de Estudios Generales y los cursos eran nuevos para la universidad y para mí, pues estaban en fase de implementación. (Docente 8, 2018)

Al investigar la esencia del Programa de Estudios Generales resulta que era la mejor posibilidad de ejecutar la propuesta *pachakutiy*, por los siguientes motivos:

Las ementas correspondían a los primeros ciclos de estudio, los cuales dejaban las bases de los futuros enfermeros. Llevaban cursos filosofía, quechua, educación ambiental, desarrollo personal, etc. ¡No hubo mayor motivación que ser parte de esos cimientos! Por ello, decidí presentarme al concurso. (Docente 9, 2018)

Esta grandiosa posibilidad de insertarnos en el Programa de Estudios Generales se relaciona a las otras experiencias formativas decoloniales con inserción dentro de la universidad, como la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, y la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional en México (Navia Antezana, et al., 2019) que podían desarrollar disciplinas con características de influencia más decolonial que occidental. De este mismo modo, nuestra

propuesta decolonial, tuvo mejor adaptabilidad, debido a que las disciplinas de este programa eran generales y no tenía la rigidez de contenidos que en las otras disciplinas de especialidad se tiene:

Debería priorizar los temas sobre la base criterial y de autonomía. Así se define la flexibilidad para la ejecución de talleres y clases teóricas. (Docente 10, 2018)

Por tanto, considero, que fue una excelente oportunidad iniciar la propuesta en el primer año de estudios, pues los alumnos aún no están insertados por completo en el mundo universitario, estresante, de competencia e individualismo (Docente 11, 2018)

Por tanto, este Programa de Estudios Generales, en nuestra experiencia, resultó ser la mejor opción a tomar para adaptarla a una propuesta formativa decolonial, pues sus ideales y metas son: formar ciudadanos conscientes y con responsabilidad social. Esto coincide con las discusiones en las otras experiencias de formación decoloniales, que evidencian que estas propuestas pueden adaptarse a diversas situaciones y contextos, pues tienen una gran flexibilidad, como lo muestran las experiencias formativas en movimientos populares (Guelman; Palumbo, 2015), en instituciones educativas (Navarro-Martínez; 2018), en la educación intercultural bilingüe (Krainer, et al, 2017), etc.

2.2 Otras formas de educar

En la propuesta formativa se desarrollaron dos disciplinas: introducción al método experimental y educación ambiental. Como docente he considerado que, en ambas disciplinas, es vital el medio ambiente como fuente de nuestras inspiraciones porque es lo indisoluble de nuestro ser y se hace urgente discutir sobre otros aprendizajes posibles a partir de lo que somos (Miranda, Quiñones, 2016). También, por motivación de mis alumnos decidimos que con frecuencia las clases se harían fuera del aula, pues intentábamos no limitarnos y, por el contrario, aprovechamos al máximo los días libre para hacer salidas más largas. Estas nos motivaban mucho y propiciaban mayor complicidad, reivindicación de prácticas y saberes autóctonos, reunificando nuestra subjetividad, donde no solo se contempla la razón, sino también aspectos afectivos (Guelman; Palumbo, 2015). Como lo mencionan los participantes:

Fue agradable salir al campo, disfrutar de la naturaleza que nos rodea. Nos preguntábamos, también, cómo llegábamos a contaminar nuestro ambiente y no hacemos algo por valorarlo y/o cuidarlo. Él nos pide ayuda y ese es nuestro compromiso. (Alumno 27, 2018)

En la segunda clase, estábamos muy alegres y entusiasmados porque íbamos a hacer las clases en el campo (Alumno 28, 2018).

El acercamiento a la naturaleza, como profesora me ha permitido generar, mejores conexiones entre los participantes y con el universo. Eso nos permitía ver, sentir y pensar en lo que realmente vale la pena, en todo lo hermoso que nos rodea, que nos hace muy afortunados y, a la vez, ingratos de no saber valorarlo, como menciona Navia: estas propuestas consiguen reconectar a los pueblos originarios con sus hijos, generando un proceso consciente de valorización, que realmente le da sentido a nuestra existencia (Navia Antezana et al., 2019). Estas salidas nos hacían sentir como parte de un grupo en el que no había jerarquías ni temor de expresarnos, compartíamos comida, caminatas, juegos, reciclábamos, etc.

El acercamiento y complicidad hizo que perdiéramos el temor al momento de participar. Esto suscitó que hubiera participación y se podría generar reflexión filosófica e interculturalidad contrahegemónica de lucha consciente y activa (Guerrero-Dávila; Marañón-Pimentel; López-Córdova, 2015). En este sentido, me sorprendían con las dinámicas, los debates, los juegos de roles y los sociodramas que presentaban. Dimos nuestros puntos de vista sobre lo que significaba cada uno relacionados a la vida cotidiana (Alumno 29, 2018).

Hicimos un debate y nos dividimos en tándem. La clase fue dinámica ya que cada uno expresó y defendió su punto de vista en la manera cómo contribuía a la defensa del ambiente (Alumno 30, 2018).

Los alumnos tendrían participación activa pues dirigían las reuniones de manera rotativa y mi papel era de facilitadora. (Docente 12, 2018).

Las actividades de salidas de campo e incentivo por mayor participación habían generado que mis alumnos se sientan muy orgullosos de nuestro saber empírico, de nuestras vivencias andinas, en comparación con el saber occidental y que desencadenaron la valoración del pensamiento ancestral en su potencial autóctono (Arguello Parra, 2016). Pues durante muchos años, nos han hecho sentir los subdesarrollados, los salvajes, los analfabetos, quechua-hablantes, provincianos, cholos; todos estos rótulos han cavado profundamente en la autoestima de nuestros pueblos, durante muchas generaciones, pero después de ver que lo que somos es único, maravilloso, una fuerza de lucha poderosa, que surge de nuestras penas y corazones tristes, de nuestros huaynos melancólicos, de nuestras lágrimas de décadas, no agachamos más la cabeza sino, por el contrario, nos sentimos cada vez más identificados, orgullosos y seguros de lo que somos, coincidiendo con los hallazgos de una investigación, que producía espacios de revalorización del estudiante indígena (Navia Antezana, et al, 2019) y de su filosofía, como forma de inspirar propuestas decoloniales, como la Licenciatura Madre Tierra.

Sentí que iban despertando su sentido de curiosidad, como los niños, hablando del tema, sin temor a ser refutados, y contando sus experiencias. Todos muy orgullosos (Docente 13, 2018).

Luego de ello, mi grupo hizo una comparación sobre la palabra ambiente dentro del concepto occidental y andino. (Alumno 31, 2018).

Recuerdo bien las palabras de una alumna: “Si la educación no te hace feliz, no estás educando”. Nunca me había sentido tan feliz y motivada en las clases, a pesar de que trabajo en la universidad desde varios años atrás. Esta propuesta formativa me ha cambiado y sobre todo le da sentido a mi vida, y creo que también a la vida de mis alumnos. Esta reconexión entre los participantes es necesario para el reencuentro con nuestros orígenes, nuestra lengua y cultura para construir perspectivas nuevas (Navia Antezana et al., 2019).

Sé que mis compañeros se divirtieron con las clases y eso me agrada. (Alumno 32, 2018).

Aunque se hace necesario, para esta reconexión con nuestras raíces no debe ser ajena a los procesos sociales y políticos de nuestro entorno, haciendo que las propuestas formativas decoloniales tomen mayor fuerza, debido al reconocimiento que no son solo necesarios en procesos individuales (Guelman; Palumbo, 2015).

2.3. Homo cultivador: conexión con la Pachamama

Uno de los principios de la epistemología otra *pachakutiy*, es considerar al hombre como cuidador de la tierra, al que denominamos homo-cultivador. Como en la Universidad Zapatista, que propone otro mundo es posible, pues encuentran espacios deportivos, talleres de oficios (telares, panadería, talleres automotrices, agroecología, de educación artística, etc. (Guerrero-Davila; Marañón-Pimentel; López-Córdova, 2015). Además, debido a la gran biodiversidad del territorio peruano, los que la habitamos en zonas menos urbanas, el proceso de producción alimentaria, que hace que nuestras regiones del interior mantengan cierta autonomía de necesidad de productos alimenticios. En palabras de nuestros alumnos:

Perú tiene una gran biodiversidad. Por ello debemos cuidarla como lo hacen nuestros hermanos campesinos. (Alumno 33, 2018)

Esta actividad de cultivo y, por tanto, de conexión con la Pachamama, para la producción de nuestros alimentos, hacen que la relación entre nosotros y la naturaleza sea más real, imaginamos a la Pachamama, como madre que nos brinda la preciada leche materna a sus hijos y que este retribuye amor y gratitud por tanta dedicación y desprendimiento, como lo evidencia la creación de la licenciatura de la Madre Tierra en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que resalta las características de la formación de nuestros pueblos originarios, como ese en el cuidado de la Madre Tierra. (Navia Antezana et al., 2019)). Esta gratitud se evidencia en las ofrendas que hacemos a la tierra, como forma de retribuir el amor de nuestra madre por tanta bendición:

Se ven canales de irrigación incas que actualmente. Así, también, la adoración a los apus y a la pachamama. Encontramos plantas medicinales como la inca muña, choclo, habas, entre otros. Se observa diversidad de animals como vacas, llamas, etc. Las ofrendas es un punto importante de conexión con la tierra y la naturaleza. (Alumno 34, 2018)

En la responsabilidad de producción de nuestros alimentos se resalta el desarrollo del principio de escucha y observación, como características de educación de pueblos originarios, (Navia Antezana et al., 2019) y de recuperación de voces silenciadas de estos procesos formativos, que puedan favorecer proyectos de formación para y con los pueblos originarios. En mi experiencia personal, sabiendo la dificultad que representa, el esfuerzo que amerita y la paciencia que debemos tener en su crecimiento han hecho de nuestra relación con la Pachamama más consciente. No somos de botar la comida, de decir que nos gusta o nos disgustan ciertos alimentos. Todo lo producido se sabe aprovechar, tanto para nosotros como para los otros seres, dejamos maíces para los pájaros, las papitas para los cerdos y gallinas y otros animalitos silvestres, sabemos valorar una papa que pueda verse “fea” (pequeña o gusanada) porque la queremos, porque ha sido parte de nuestro esfuerzo. Es como una madre que quiere a todos sus hijos sin distinción, conversamos con nuestros alimentos y les pedimos que nos alcance hasta la próxima cosecha. Sabemos que lo que producimos escucha nuestras alegrías y penas en las canciones que compartimos en la ardua faena. Deseo de todo corazón que esta forma de relacionarnos con la tierra y con lo que producimos no se pierda.

Comunitarismo: formas de no ser uno, sino todos “ñuqanchik”

Se habla mucho sobre las formas de organizarnos en la cultura andina, del ayni, la minka, el waqete. Todas estas formas de ayuda a las que estamos acostumbrados. Como en los procesos formativos en el trabajo, como el de las cooperativas y sus luchas (Guelman; Palumbo, 2015) y movimientos populares (Palumbo, 2016). Estos procesos

se pueden originar, quizá, por el arduo trabajo del homo-cultivador, que no consigue hacer esa tarea solo y necesita de sus waiqiy “hermanos”. El trabajo en las montañas es muy arduo, no solo por la condición física que debemos de tener (como hacer casas en las montañas) ni porque amerita llevar piedras y troncos de la ribera de los ríos; sino, también, porque es un acontecimiento social importante en el que todos queremos acompañar. Somos conscientes de nuestra debilidad sin el otro, nos necesitamos y, por ello, debemos darnos la mano y el corazón.

Además, de niños no dormimos en cama separadas de nuestra madre, no sabemos lo que es un cuna pues siempre hemos dormido pegados al pecho de nuestra madre, mamando, no solo leche, sino el amor más puro y les confieso que, hasta ahora, cuando llego a casa quiero dormir al lado del gran amor de mi vida, mi madre. Sentir el latido de su corazón, su calor es una sensación que las palabras no pueden describir, pero deja al corazón latiendo más fuerte y a los ojos llenos de lágrimas. Como en los procesos de formación en las familias Mapuches de la región La Araucanía en Chile se da por intermedio de conocimientos prácticos, técnicos, simbólicos y espirituales que se oponen a la monoculturalidad de la educación occidental (Quilaqueo Rapiñán; Quintriqueo Millán; Torres Cuevas, 2016). Esta conexión es como un cordón umbilical, que siempre nos hace volver al espacio más cálido de nuestra memoria, el hogar, los brazos de mamá y la fuerza de papá.

Figura 1. *Nunca estamos separados, nunca solos, ni cuando dormimos.*



Fuente: Joan Alfaro (artista plástico peruano), 2019.

Entonces, como individuos que reciben amor, debemos también a entregar amor a quien lo quiera, lo pida, lo necesite, a quien veamos que sufre. En cada persona que vemos: vemos a alguien que compartió amor con nosotros, lo vemos como hermanos, abrimos nuestro corazón, aunque con miedo, pero no por desconfianza, sino por miedo de no ser correspondidos. Entonces, cuando nuestro hermano sufre, sentimos su dolor. Por eso queremos ayudar y esto sale tan natural de nuestra boca al decir: “Quiero ayudar a mi familia y a mi comunidad”. Así lo relatan mis alumnos:

Ayudar a las personas, más que nada a las personas que se encuentran en las zonas rurales, porque generalmente allí, no todas pueden ir a un centro

de salud (Alumno 35, 2018).

(...) Por ejemplo, en Yauli hay muchas personas que sufren de gastritis. Se quejan y, a veces, ya no comen nada. Por ello, para poder cuidarlas, debemos ayudarlas. (Alumno 36, 2018)

Por mi parte, sé cómo se siente que te traten bien y mal. Todas las personas queremos lo primero y, en este caso, en enfermería debe practicarse la empatía. (Alumno 37, 2018).

Hasta el sentimiento de impotencia, de querer hacer algo y no saber cómo, te motiva a tomar ciertas decisiones. Somos seres colectivos, que necesitan construirse con el otro, en una interacción de amor:

(...) Siempre me gusta ayudar a las personas. Sin embargo, cuando un familiar falleció en el hospital, sentí la impotencia de no poder hacer nada. (Alumno 38, 2018)

Veía a las familiares morir por falta de conocimiento sobre la salud. Eso me motivó a estudiar y a apoyar a las personas. (Alumno 39, 2018).

(...) Me gusta ayudar a las personas, pues cada día hay problemas de salud en la comunidad. (Alumno 40, 2018).

(...) En una comunidad de Yauli, Acoria, las enfermeras solo asistían a laborar algunas horas. Y si se enfermaban, no habría nadie para ayudar a salvar vidas. Ese es un estímulo más. (Alumno 41, 2018).

(...) Algo que nos motiva es el amor que sentimos por las personas, por las familias. Por ello, no podemos dejar que se sientan mal. Esto es un aliciente para servir y ayudar. (Alumno 42, 2018).

Es importante resaltar, que no podríamos ser considerados sujetos sin que nos vieran en la relación con el “otro”, entonces somos sujetos colectivos. Le tenemos fobia a estar solos, no tener con quién hablar, reír, soñar, hacer nada, caminar, etc. como en los procesos educativos surgidos desde y para el colectivo, que generan un reencuentro con lo que somos (Navia Antezana et al., 2019), mostrando la educación de los pueblos originarios, como la Universidad Zapatista (Guerrero-Dávila; Maraño-Pimentel; López-Córdova, 2015), la comunidad mixe (ARGÜELLO PARRA, 2016), los movimientos populares (Palumbo, 2016) y la construcción de saberes en el trabajo colectivo (Guelman; Palumbo, 2015).

Figura 2. *La comunidad, el sujeto social.*

Fuente: Alcides Medina (pintor cuzqueño), 2019

Este comunitarismo se refleja en nuestra lengua, el quechua. Cuando describes una situación, no solo lo haces como una tercera persona viendo la escena, sino como si fueras la primera persona que interpreta lo que estamos sintiendo y expresando algo que va más allá de lo que las palabras dicen. Eso es se para el otro.

En la universidad, en el periodo de aplicación de la propuesta formativa *pachakutiy*, se presentó una experiencia de comunitarismo interesante entre los alumnos, pues surgió de una protesta de alumnos de otra carrera, quienes decidieron cerrar la universidad:

A la salida de las clases, vimos que la universidad estaba cerrada, como modo de protesta, por los estudiantes de la facultad de ingeniería quienes manifestaban que las autoridades universitarias no hacían caso a sus reclamos y pedidos (Docente 14, 2018).

Este evento no pasaría desapercibido, pues los alumnos de todas las facultades decidieron apoyar y sumarse a la lucha del grupo de alumnos, por tanto, los alumnos de la Facultad de Enfermería decidieron conversar con los docentes a explicar los motivos y pedir su apoyo.

Hemos decidido apoyar la toma del local por motivos adicionales y que son problemas de siempre, por ejemplo: hasta el momento, no funciona el comedor universitario para los estudiantes que no tiene recursos económicos. Venimos a pedir el apoyo de nuestros profesores en las demandas planteadas, de forma que suspendan las clases para permitir a mis compañeros participar activamente de la toma del local (Alumno 43, 2018).

Y a pesar de la fortaleza que los alumnos habían ganado, las autoridades decidieron dejar ingresar a los policías y desalojarlos, pero no se dejó esperar la respuesta de la ciudad de Huancavelica. En los medios de comunicación los pobladores eran llamados a salir a las calles para apoyar a los alumnos y repudiar los atropellos que estaban sucediendo.

Vamos a manifestarnos que estamos en contra de dicha violencia...qué mal lo que están haciendo con nuestros hijos, sobrinos, vecinos porque la universidad es de nosotros (Radio local, 2018)

En la radio, muchas personas manifestaban su enojo y repudio a las acciones de represión de los estudiantes. Las organizaciones de base estaban convocando a la población para “sacar en burro al rector”. Esto significa: expulsarlo de la ciudad de Huancavelica por inepto. (Docente 15, 2018).

Una tía (no de sangre, sino por cariño) con la que vivía en Huancavelica, me comentaba que no iban a dejar impune este atropello a sus hijos, pues toda familia tiene al menos un miembro estudiando ya que es una ciudad pequeña. Me contó una historia que desconocía sobre el verdadero motivo de creación de la UNH.

Los pobladores anhelábamos tener una universidad donde nuestros hijos pudieran estudiar, pues muchos de nosotros no podíamos enviarlos a ciudades más grandes, debido a escasos recursos económicos. Ante ello decidimos hacer una marcha de sacrificio caminando hasta la capital (500 kilómetros aproximadamente) Al llegar recibimos agresiones de la policía, quienes intentaron reprimirnos, pero no nos amilanamos. Estuvimos semanas frente a Palacio de Gobierno. Allí hicimos ollas comunes y dormimos en la plaza. Así estuvimos hasta que el Gobierno de turno decidió crear la Universidad Nacional de Huancavelica. Por todo ello, nos duele ya que es fruto de nuestra lucha de la población huancavelicana (nombre, 2018).

Y fue así, la población salió a las calles a sacar al rector de los edificios administrativos y expulsarlo de la ciudad, pues ya no era digno de ser parte de ella. Esta experiencia fortaleció enormemente la postura crítica que mis alumnos descubrieron, pero, sobre todo, nos mostró que realmente unidos por afectos, penas, dolores o heridas en las luchas somos fuertes.

Las formas de nuestro sentir, respecto al otro, de ponernos en su carne, de sentir sus dolores, a tal punto de motivarnos a tomar decisiones, como la toma de local de la universidad, el levantamiento de la ciudad o el deseo de estudiar para ayudar a su comunidad, vecinos, familia o simplemente otros. Expresiones que Cristina nos coloca en reflexión por la cantidad de respuestas respecto a “quiero ayudar” y que, según Foucault, permea nuestras relaciones de poder, de afectos (bajo mi percepción) porque en nuestras vivencias hay muchos recuerdos de amor, penas, heridas, dolores, pasiones como el amor de la madre, que ama a tal sentido que te lleva en su espalda o en su pecho, muy cerca de su corazón desde que naces hasta que comienzas a caminar o incluso hasta más tarde. Es en esas espaldas que se lleva vida, se llevan alimentos, se lleva a la Pachamama, cerquita al pecho, como si fuera parte de nosotros.

Figura 3. *Madres llevando cosas vitales en su pecho y/o espalda*

Fuente: Joan Alfaro (izquierda), Alcides medina (derecha), 2019

2.4 Biocosmocentrismo, amor al universo.

Como no amar a la naturaleza, si ella representa nuestra madre (Pachamama), nuestra hermana, nuestra familia más cercana, ¿Quién no ama a su madre?, después que te ofrece lo mejor de ella, sus mejores años, sus reservas de nutrientes, su tiempo, su amor, su dedicación. Cómo no amar a un ser tan maravilloso, como el que nos pudieron dar de presente, la fuente más pura de amor, que te brinda sus mejores posesiones, sin interés alguno, solo que seas feliz y puedas seguir volando.

Figura 4. *Coexistiendo con la naturaleza, en complicidad*

Fuente: Joan Alfaro (artista plástico peruano), 2019.

Entonces, díganme cómo no va a ser posible, responder con amor a tanto desprendimiento dedicación; es imposible imaginar en la construcción del sujeto colectivo la no reciprocidad del amor recibido por nuestra Madre Tierra.

Es fuente de vida para nosotros. Por eso, debemos amarla y respetarla. (Alumno 44, 2018).

Su pensamiento es mitológico. Una persona andina te va a explicar algo que tú no crees como el amar y el sentir la naturaleza., (Alumno 45, 2018)

No se necesita una escuela para formar personas. Se necesita que amen a la naturaleza. Esa es una manera de cuidar el ambiente (Alumno 46, 2018).

La relación que se crea o puede crearse con la madre tierra es poderosa. Déjenme contarle un relato del libro de Ideas para adiar o fin do mundo, de Ailton Krenak:

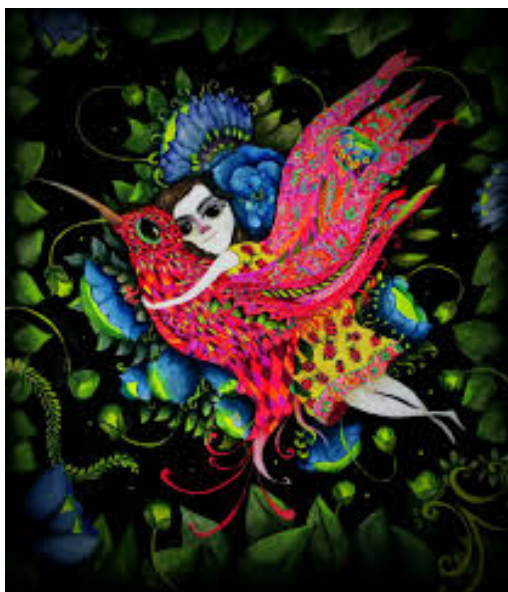
Leí una historia que un investigador quería entrevistar a una anciana de la aldea Hopi. Cuando fue a verla, estaba parada cerca a una roca. El investigador se quedó esperando hasta que preguntó por qué no hablaba con él. Quien estaba cerca le dijo:

Ella está hablando con su hermana

Pero ¿es una piedra? – le objetaron

¿Cuál es el problema? – Le respondieron. (Krenak, 2019, p. 17).

Figura 5. *Mi hermana, el ave.*



Fuente: Joan Alfaro (artista plástico peruano), 2019.

Si pudiera contarles la cantidad de narraciones, que tenemos respecto a la relación subjetiva para el occidental porque no puede comprobarla, pero la relación es la misma, una relación de verdad sobre lo que la naturaleza nos habla, nos enseña, nos castiga, nos premia, nos ama. Esto quiere decir que estos mitos no son solo parte del pasado, son nuestro presente y futuro. Las montañas tienen nombre, nos hablan, aunque no siempre y no con todos (Mariátegui, 1972). Sin embargo, para nosotros es real. Hay vida, pensamientos, sentimientos, saberes:

Lo que ve la naturaleza es más, es una relación más que lo real, bien tenemos necesidades sí, pero si vas a utilizar algo, devuelvo al doble, triple, más mejora la naturaleza (Alumno 47, 2018).

En un lugar silencioso, cierras los ojos y experimentas algo diferente. Así experimentas una relación íntima con la naturaleza (Alumno 48, 2018).

El conocimiento andino viene de nuestras raíces. No desconozcamos ni sintamos vergüenza de ello porque los incas son nuestros antepasados, aquellos hombres aguerridos que supieron cuidar y vivir en armonía con la naturaleza. (Alumno 49, 2018).

Si tú te pones a pensar en la naturaleza, no piensas que es sagrado, pero la naturaleza sí es sagrada. (Alumno 50, 2018).

Porque hemos construido una concepción de humanidad que excluye a todos los otros seres. Somos esa humanidad que no reconoce que los ríos están en coma, que las montañas están siendo explotadas en algún lugar de África o América del Sur y son transformadas en mercadería. Por otro lado, nuestros hermanos, madre, abuelo, hijos (Krenak, 2019), quienes quieren seguir compartiendo la vida en este nuestro hogar llamado Tierra. Esta potencialidad de reconocer la existencia de otros seres: nuestros abuelos, abuelas, madre, hermanos, montañas, ríos, bosques se constituyen como otras formas de conocer el mundo, de formar saberes, de hacer trabajar nuestra racionalidad, pero desde tan diversos puntos, como estrellas de las constelaciones, donde no se pone ningún tipo/sujeto/especie superior o hegemónica a otra.

(...) también que el aprendizaje puede ser un proceso de relación de la persona con el ambiente, por eso creo que el aprendizaje debería ser en el campo, porque si solo nos podemos hablar y hablar, no generarían la relación con el campo y no concientizarnos en el fondo.

Lo que se busca, quizá para ustedes difícil de imaginar, es enriquecer las subjetividades, como un horizonte prospectivo, no existencial, buscando esa libertad que nos va hacer capaces de imaginar otras formas de vivir, porque sí podemos crear posibilidades. Es solo dejar fluir nuestros afectos para no perder nunca la esperanza y el deseo profundo de cambio radical en los jóvenes visionarios, valientes y con piensan peligrosamente. (Giroux, 2017).

Figura 6. La complejidad de nuestra relación con Pachamama

Fuente: Joan Alfaro (artista plástico peruano), 2019.

Porque si la naturaleza está siendo afectada, quizá de una forma indefendible, vamos a resistir con la capacidad de guardar nuestra subjetividad, nuestras visiones, nuestras poéticas, nuestros cuentos, nuestras vivencias sobre nuestra existencia. Esa puede ser nuestra forma de resistencia para después crear otras formas de vivir.

Pero sí se puede “Pónganse la mano al pecho y diga: Cambiemos” (Alumno 51, 2018)

Ponerse la mano al pecho es señal de tocar nuestro corazón. Esto, es necesario para poder cambiar, ya que solo el amor puede cambiar los sentimientos más oscuros de nuestra vida. (Alumno 52, 2018).

*Mi padre duerme. Su semblante augusto
figura un apacible corazón;
está ahora tan dulce...
si hay algo en él de amargo, seré yo.*

*Hay soledad en el hogar; se reza;
y no hay noticias de los hijos hoy.
Mi padre se despierta, ausculta
la huida a Egipto, el restañante adiós.*

*Está ahora tan cerca;
si hay algo en él de lejos, seré yo.
Y mi madre pasea allá en los huertos,
saboreando un sabor ya sin sabor.
Está ahora tan suave,
tan ala, tan salida, tan amor.*

*Hay soledad en el hogar sin bulla,
sin noticias, sin verde, sin niñez.
Y si hay algo quebrado en esta tarde,
y que baja y que cruje,
son dos viejos caminos blancos, curvos.
Por ellos va mi corazón a pie.*

Los pasos ajenos. César Vallejo

3. Autorreflexión

Si bien es cierto que las lecturas frankfurtianas sobre teoría tradicional y crítica, y la industria cultural han despertado la crítica de los participantes, también han abierto nuevas posibilidades de reflexión:

Los alumnos manifiestan que hay razón en todo lo mencionado, pero nunca habían analizado al respecto. (Docente 16, 2018).

Estas lecturas se han hecho incomprensibles, en la mayoría de los casos. Los alumnos pedían explicación. Muchos de ellos se quejaban de la complejidad. Así recordaron sus primeros contactos con la literatura filosófica. Por lo que su reclamo iba en torno a ella y a las ciencias en general.

Comprendo completamente su incomodidad. Siempre me pregunté: ¿por qué mientras más complejo hables, te creerán más inteligente?, pese a que cada vez se hace más difícil la comunicación. (Docente 17, 2018)

La difícil tarea de los alumnos para acercarse a discusiones filosóficas era aún más dificultosa por la recarga de trabajos y actividades de las disciplinas a las que asistían:

Sus palabras me hicieron repensar en la recarga de tareas que cada docente asignaba y no les dejamos tiempo, un verdadero tiempo libre, para analizar la utilidad para la sociedad. No dudé de manifestarles que, también, me sentía agobiada por la carga laboral como ellos con sus trabajos de la universidad y, quizá, olvido lo que vale la pena como es: la familia, el círculo de amigos, actividades recreativas o simplemente hacer nada. (Docente 18, 2018).

Definitivamente, las palabras de mis alumnos sobre la recarga de trabajos me hicieron sentir que éramos muchos los reprimidos por infinidad de cosas que quizá. Al final del día, no dejaban al corazón emocionado sino, por el contrario, provoca sufrimiento. Entonces, decidimos no hacer nada. Ese día nos lo tomamos como nuestro día libre.

Nos despedimos dejando la reflexión de hacer lo que vale la pena. (Docente 19, 2018).

El escuchar a mis alumnos y recordar mis propias experiencias me dejaban pensando en las cuestiones del verdadero sentido de la universidad y de lo que le da sentido a mi existencia.

Terminé mi día con estas preguntas: ¿para dónde vamos como universidad?, ¿para dónde voy?, ¿hasta dónde soy capaz de revolucionar o modificar la propuesta formativa? Durante este tiempo seguiré pensando y quizá nunca pueda responderla, pero si quiero hacer algo al respecto (Docente 20, 2018).

Y quizá estas preguntas rondan siempre en mi cabeza: para dónde vamos y qué le da sentido a nuestra existencia. Se complementan con la urgencia de un verdadero tiempo libre para cuidar de nosotros y del otro, para escuchar al otro y poder construir en existencia que genera sentimientos y emociones que curan, pues siempre me cuestioné sobre la verdadera importancia de mi parte como profesional de salud ¿o podría decir profesional de la enfermedad?

¿Por qué cada vez más las personas se enferman?, ¿qué sucede en esta realidad que nos tiene dependientes de un sistema de salud? (Docente 21, 2018)

Figura 7. Nuestros sueños, el espíritu y la cosmovisión andina.



Fuente: Joan Alfaro (artista plástico peruano), 2019.

FASE V: Conclusión

- Tensiones en el sistema educativo: se describen los hallazgos sobre la “educación bancaria”, la recarga curricular y la obsesión por la acreditación que limitan la formación de “profesionales sentipensantes”.
- Percepciones sobre el trabajo y la salud: se analizan las críticas de los estudiantes a la “esclavitud laboral” y la precarización del trabajo, así como sus percepciones sobre un sistema de salud deshumanizado.
- La “lógica” de la sociedad: se presentan las reflexiones de los alumnos sobre el individualismo, la competencia y el consumo, que son síntomas de una sociedad “unidimensional”.
- El Programa de Estudios Generales como un locus de resistencia: Se argumenta que, a pesar de sus orígenes institucionales, se convirtió en un espacio estratégico para la aplicación de la propuesta Pachakutiy.
- Otras formas de educar: se documentan experiencias como las salidas de campo y los proyectos de medicina tradicional, como el jubeo del cuy, que permitieron a los estudiantes “reconectar” con sus saberes ancestrales y su cultura.
- El sentirelato y el arte como lucha: se resalta el poder del arte y los senti-relatos para expresar la relacionalidad, el comunitarismo y la concepción de vida integral, actuando como un lenguaje que “nutre la propuesta Pachakutiy” y hace que el conocimiento sea “sentido”.

Este capítulo finaliza con una síntesis de cómo la metodología *Nñuqanchik* cumplió su objetivo al ofrecer una forma de investigación que no coopta las luchas de los pueblos, sino que las hizo más visibles y potentes. La obra concluye con la frase en quechua *Tupananchikama* (“hasta que la vida nos vuelva a encontrar”), un cierre que reafirma la naturaleza cíclica de la lucha decolonial y la esperanza de que la rebelión y la desobediencia continúen, tejiendo un tapiz de saberes, sentimientos e historias que se niegan a desaparecer.

Referencias

Artículos de Revista

Argüello, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429–447.

Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. *Revista Eletrônica de Educação (São Carlos, SP)*, 6(1), 383–387.

Bernal, C., & Villa, E. (2013). La evolución del concepto de competencia en la teoría de la conducta. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 21(3), 377–389.

Caicedo, M., & Van Gameren, E. (2016). Desempleo y salud mental en la población de origen hispano en Estados Unidos: un análisis epidemiológico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(3), 955–966.

De Pietri, D., Mayo, P., Carcagno, A., & Titto, E. (2013). Indicadores de accesibilidad geográfica a los centros de atención primaria para la gestión de inequidades. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34, 452–460. http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892013001200012

Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 80–94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>

Guerrero-Dávila, G., Marañón-Pimentel, B., & López-Córdova, D. (2015). Crítica al eurocentrismo y educación descolonial. La experiencia de cideci-unitierra en Chiapas, México. *Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso)*, 24(2), 17–42.

Guelman, A., & Palumbo, M. M. (2015). Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37, 47–64.

Kainer, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55–76.

Kohan, W. O. (2019). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945201600>

Leite, L., Ramalho, B., Moreira, B., & Carvalho, P. (2019). A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista (Belo Horizonte)*, 35(0). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=en&nrm=iso

Miranda, C., & Quiñones, F. (2016). Pedagogias decoloniais e interculturalidade: Desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, 21(3), 545–572.

Monje, P., Orellana, A., Monje, P., Orellana, A., & Orellana, A. (2018). Percepción de cuidado humanizado de enfermería desde la perspectiva de usuarios hospitalizados. *Ciencia*

y Enfermería, 24(5). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532018000100205&lng=es&nrm=iso

Morales Zúñiga, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1–23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371022>

Navarro-Martinez, I. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 88.

Navia, C., Almonacid, C., & Aranda, S. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, (52).

Lavín Herrera, S. (2000). Manual de sistematización de experiencias ambientales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11. 1–23.

Palumbo, M. M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 219.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Torres, H. (2016). Epistemic characteristics of mapuche educational methods. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153–165.

Ramos, E., Kattah, J., Miranda, L., Randow, R., & Almeida, V. (2018). Humanization on Primary Health Care. *Revista Médica de Minas Gerais*, 28(10).

Retondar, A. (2008). A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. *Sociedade e Estado*, 23(1), 137–160. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100006&lng=en&nrm=iso

Rodríguez Vargas, E. (2014). La ecología de saberes en la sistematización de experiencias educativas como una apuesta pedagógica decolonial. *Intersticios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 6(11), 95–118.

Silva, M. (2019). O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do Frei Henri Burin Des Roziers. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 32(66), 329–346. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862019000100329&lng=en&nrm=iso

Stopa, S. R., Szwarcwald, C. L., Oliveira, M. M. de, Ghasemi, E., Almeida, W. de S., & Rodrigues, A. (2017). Use of and access to health services in Brazil, 2013 National Health Survey. *Revista de Saúde Pública*, 51(1). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102017000200308&lng=es&nrm=iso

Capítulos de Libro

Adorno, T., & Horkheimer, M. (1986). A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. En *Dialética do Esclarecimento* (2.ª ed., pp. 113–156). J. Zahar. (Trad. A. A. de Almeida)

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Coords.), *El giro*

decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 133–144). Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Coords.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. En *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227–278).

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sugir, re-existir y revivir. En P. Medina Melgarejo (Ed.), *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. UPN, CONACYT, P y V.

Libros (Monografías)

Fals Borda, O. (2015). *Antología una sociología sentipensante para America Latina* (V. Moncayo, Ed.). Siglo ventiuono editores.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36.ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)

García Linera, Á. (2015). *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Siglo XXI ed.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo* (1.ª ed.). Companhia das Letras.

Marcuse, H. (1982). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Zahar. (Trad. G. Rebuá)

Mariátegui, J. C. (2010). Ideología, Política y otros escritos. En H. Carrasquero, F. Romero, & Y. Vivas (Eds.), *Mariátegui: Política revolucionaria contribución a la crítica socialista* (Tomo V). Fundación editorial El perro y la rana. <http://www.cenal.gob.ve/wp-content/uploads/2015/11/Ideologia-politica.pdf>

Marx, K. (2008). *O capital: Livro 2: O processo de circulação do capital*. Civilização Brasileira. (Trabajo original publicado en 1970; Trad. R. Sant'anna)

Marx, K., & Engels, F. (2011). *Manifiesto del Partido Comunista*. Centro de ed.

Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação*. Autêntica.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*

(4.^a ed.). SAGE Publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.^a ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. (Se usó 1995 como año de la edición en inglés, ignorando la reimpresión 1999 y la traducción).

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.^a ed.). SAGE Publications.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2.^a ed.). SAGE Publications.

Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2.^a ed.). Wiley-Blackwell.

Tesis y disertaciones

Nieva Villegas, L. M. (2020). *Propuesta formativa pachakutiy: Tensiones entre prácticas y discursos de dominación y posibilidades descolonizadoras* [Tesis de Doctorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Documentos Web de organización

Augusto, F. (2017). *Sim, a escola está destruindo gerações e causando estragos profundos*. Instituto Mises Brasil. <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2786>

Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona-CIDOB (Org.). (2012). *Políticas del conocimiento y dinámicas interculturales: Acciones, Innovaciones, Transformaciones*. Color Marfil, S.L. http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/CIDOBpoliticConocDinamIntercultCast.pdf

Giroux, H. (2019). *Resisting the weaponization of ignorance in the age of Trump*. Truthout. <https://truthout.org/articles/resisting-the-weaponization-of-ignorance-in-the-age-of-trump/>

Guardia, S. (2019). Presentación. En S. Guardia (Comp.), *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 ensayos: 90 años*. Cátedra Mariátegui. https://www.catedramariategui.com/Libro_7_Ensayos_90_a%C3%B1os.pdf

Trabajos de Conferencia/Ponencias

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña.

RESEÑA DE LOS AUTORES

Dra. Lilia Maria Nieva-Villegas

Doctora en Educación en Ciencias y Salud por la Universidad Federal de Río de Janeiro - Brasil, Doctora en Ciencias de la Salud y Salud Pública por la Universidad Nacional del Centro del Perú, egresada del Doctorado en Ciencias de Enfermería de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Maestra en Salud Pública y Licenciada en Enfermería por la Universidad Nacional del Centro del Perú; becaria de la Organización de Estados Americanos, con estudios concluidos de especialidad en Gestión Pública por la Universidad Jorge Basadre Grohmann, diplomado en Tecnologías Digitales para la Educación Universitaria y Unidad de Cuidados Intensivos, con certificación internacional CELPEBRAS de dominio avanzado de portugués, con experiencia profesional como consultora en proyectos de inversión y gestión pública, responsable de la subdirección Promoción de la Salud de la Red de Salud de Huancavelica y docente.



Actualmente, desempeña labores como docente universitaria a nivel de pregrado y postgrado e investigaciones dentro de las líneas de: convergencia social en salud, sociedad y cultura, educación en ciencias de la salud, salud pública y ciencias de la salud.

Dra. Sônia Cristina Soares Dias Vermelho

Profesora adjunta de la Universidad Federal de Río de Janeiro, profesora titular del Programa de Postgrado en Educación Científica y de la Salud (Grado 7, Enseñanza), Instituto NUTES. Doctora en Educación: Historia, Política, Sociedad por la PUC-SP (2003), Máster en Educación: Historia, Política, Sociedad por la PUC-SP (1998), licenciada en Procesamiento de datos por el Centro Universitario Positivo (1993) y en Diseño de interiores por la FACNOPAR (2010).



Actualmente, es coordinadora del Laboratorio de Estudios Científicos/Instituto NUTES. Tiene experiencia en el área de educación, con énfasis en formación de profesores, educación profesional y continua, educación en medios de comunicación y tecnologías digitales aplicadas a la educación. Realiza investigaciones desde la perspectiva de la Teoría Crítica en los siguientes temas: formación de profesores, inteligencia artificial generativa, educación en medios de comunicación, educación y salud, tecnologías de información y comunicación en educación, tecnologías digitales aplicadas a la educación.

Dr. Heber Peleg Cornelio Santiago

Ingeniero en Industrias Alimentarias por la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS) con Maestría y Doctorado en Ingeniería de Alimentos por la Universidad de São Paulo (USP).

Tiene experiencia en el área de Tecnología de Alimentos, con énfasis en procesamiento y control de calidad. Trabaja en la industria del café, cacao, aceite de palma y productos horneados, y en el área de Ingeniería de alimentos, con énfasis en termodinámica y operaciones unitarias, actuando principalmente en siguientes temas: procesos de extracción de aceites y compuestos fenólicos con fluidos comprimidos (PLE y SFE) y extracción convencional, solubilidad de aceites y grasas, modelado termodinámico. También, tiene experiencia en la cuantificación de compuestos fenólicos, fitoesteres y ácidos grasos por HPLC y GC/MS y en diseño de experimentos y optimización de procesos.

Actualmente, es profesor en la Carrera de Ingeniería en Industrias Alimentarias de la Universidad Le Cordon Bleu (ULCB). Es evaluador externo de proyectos de investigación en Prociencia y revisor de artículos científicos en revistas indexadas en WoS y Scopus.



Dra. Mayda Alvina Nieva Villegas

Arquitecta por la Universidad Nacional del Centro del Perú (CAP 11949), Maestra en Construcción con mención en Gestión y Organización de la Construcción, Doctora en Ciencias Ambientales y Desarrollo Sostenible, egresada de la Segunda Especialización Profesional en Tecnologías de la Información y Comunicación. Es Inspector Técnico de Seguridad en Edificaciones Especializado (RITSE N° 1636), acreditada por el Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, y Verificadora Registral ante la SUNARP. Posee trayectoria en supervisión de obras públicas y privadas, así como en gestión municipal. Docente e investigadora especializada en educación universitaria, entornos digitales para el aprendizaje e investigación científica.



Además, es responsable técnico de la Empresa Constructora y Consultora Tedicons EIRL, y Gerente General de la Empresa Marbella Global EIRL.

Actualmente, se desempeña como docente asociada en la Escuela Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo, donde dicta asignaturas de Dibujo, Geometría Descriptiva, Arquitectura, Planeamiento Urbano y Programación de Obras. Asimismo, ejerce la profesión e investiga en desarrollo territorial, gestión de proyectos, tecnología constructiva y docencia universitaria.

Dra. Sara Hermelinda Gonzales Agama

Ingeniera de Sistemas y Licenciada en Educación con especialidad en inglés-castellano, títulos que consolidan su sólida formación multidisciplinaria. Es Bachiller en Educación y en Ingeniería de Sistemas, además de poseer el grado de Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas y Computación. También, posee el grado de Doctora en Educación, reafirmando su compromiso con la excelencia académica y la investigación científica. Actualmente, se desempeña como Docente Nombrada en la categoría de Asociada en la Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo (UNAT), donde contribuye activamente a la formación profesional de los estudiantes universitarios. Ha participado en diversos proyectos de investigación científica relacionados con su especialidad y es autora y/o coautora de artículos publicados en revistas indexadas de alto impacto internacional.



La principal línea de investigación es en el uso de metodologías y herramientas informáticas para fortalecer el aprendizaje en estudiantes de ingeniería. Su trayectoria se distingue por su dedicación, liderazgo académico y compromiso institucional. Ha recibido reconocimientos y felicitaciones por su destacado desempeño docente y su labor como tutora de estudiantes en la UNAT.



Este libro presenta las bases epistemológicas y la aplicación, en una tesis doctoral, de una propuesta de investigación cualitativa que busca abrir caminos más allá de los cánones de la investigación tradicional. En correspondencia con el acto de insurgencia académica planteado en el libro **Sentipensar: de la razón a la relacionalidad en la investigación**, las autoras proponen una ruptura con las formas hegemónicas de producir conocimiento a partir de la epistemología *Pachakutiy* y la metodología *Ñuqanchik*, término quechua que expresa un “nosotros” englobante, donde el conocimiento se construye con otros y desde la relación.

La investigación se plantea así no como un ejercicio académico distante, sino como una forma de interpelar y sanar las huellas de la colonialidad presentes en la formación universitaria. La tesis se convierte en un acto performativo: una práctica que encarna la filosofía que la sustenta y que busca trascender las páginas para incidir en la realidad. Frente a la frialdad de una razón separada de la vida, los autores reivindican un “pacto de ternura con la tierra, con la vida”, en el que sentir, pensar, relacionarse y conocer forman parte de un mismo proceso.

En esencia, este libro invita a mirar la investigación de otra manera: no desde la distancia, sino desde el vínculo; no solo desde la razón, sino también desde el sentir; no desde el “yo”, sino desde el “nosotros”.



**FONDO
EDITORIAL
UNF**

ISBN: 978-612-49570-8-6



9786124957086