

Artículo de Investigación

Cómo integrar la investigación cualitativa en el diseño de proyectos educativos. Una propuesta para la mejora de los Trabajos Fin de Grado de educación

How to integrate qualitative research in the design of educational projects. A proposal for the improvement of Final Degree Projects in education

Ainhoa Gómez-Pintado: Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España.
ainhoa.gomez@ehu.eus

Fecha de Recepción: 05/05/2024

Fecha de Aceptación: 26/07/2024

Fecha de Publicación: 18/09/2024

Cómo citar el artículo:

Gómez-Pintado, A. (2024). Cómo integrar la investigación cualitativa en el diseño de proyectos educativos. Una propuesta para la mejora de los Trabajos Fin de Grado en los grados de educación [How to integrate qualitative research in the design of educational projects. A proposal for the improvement of Final Degree Projects in education degrees]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-797>

Resumen:

Introducción: Los Trabajos Fin de Grado (TFG) en los grados de Educación Infantil y Primaria suelen incluir propuestas educativas teóricas o prácticas. Este escrito propone integrar instrumentos de investigación cualitativa en dichas propuestas para aportar mayor profundidad. **Metodología:** Se sugiere utilizar el estudio de caso como marco metodológico, empleando instrumentos como documentación audiovisual, notas de campo, grupos focales y entrevistas. Además, se plantea el uso de procesos de análisis como la categorización de la información. **Resultados:** La inclusión de herramientas cualitativas en los TFG enriquece el trabajo, permitiendo una comprensión más profunda de las opiniones del personal escolar y los participantes en la propuesta. También mejora la documentación de la práctica y los criterios de evaluación tanto del alumnado como de la propuesta. **Discusión:** El uso de estos instrumentos facilita una visión más completa y detallada de los proyectos educativos, proporcionando datos más sólidos y útiles para la evaluación y análisis de las propuestas presentadas en los TFG. **Conclusiones:** La utilización de instrumentos cualitativos en los TFG mejora significativamente la calidad de los trabajos al proporcionar una mayor profundidad y rigor en la investigación educativa.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado; educación primaria; educación infantil; universidad; propuestas educativas; investigación cualitativa; instrumentos; evaluación.

Abstract:

Introduction: Final Degree Projects (FDP) in Early Childhood and Primary Education degrees usually include theoretical or practical educational proposals. This paper proposes integrating qualitative research instruments in these proposals to provide greater depth. **Methodology:** It is suggested to use the case study as a methodological framework, using instruments such as audiovisual documentation, field notes, focus groups and interviews. In addition, the use of analysis processes such as information categorization is proposed. **Results:** The inclusion of qualitative tools in the FDP enriches the work, allowing a deeper understanding of the opinions of school staff and participants in the proposal. It also improves the documentation of the practice and the evaluation criteria of both the students and the proposal. **Discussion:** The use of these instruments facilitates a more complete and detailed view of educational projects, providing more solid and useful data for the evaluation and analysis of the proposals presented in the FDP. **Conclusions:** The use of qualitative instruments in the FDP significantly improves the quality of the works by providing greater depth and rigor in educational research.

Keywords: Degree Final Projects; Early Childhood Education; Primary Education; University; educational projects; qualitative research; instruments; evaluation.

1. Introducción

Una de las líneas de trabajo en los Trabajos Fin de Grado (en adelante TFG) en las especialidades de Educación Infantil y Primaria en las facultades de educación, es que el alumnado realice una propuesta educativa. Estas propuestas son consideradas adecuadas como temática del TFG al fortalecer la formación docente del estudiantado al tiempo que les permite demostrar adecuadamente la adquisición de los conocimientos que han ido elaborando durante los estudios del Grado de Infantil o de Primaria.

Los trabajos realizados en este contexto suelen inscribirse o bien en alguna de las didácticas específicas existentes, que pueden ir desde las matemáticas a las artes o a la literatura, o en cuestiones como el género, el tratamiento a la diversidad, el respeto al medio ambiental, etc.; siendo también habitual que ambos tipos de temáticas se traten y trabajen de forma integrada

o transversal. Sea cual sea el área del Currículum de Infantil o de Primaria que se pretenda elaborar y el marco metodológico en el que se inscriba la intervención (desde la más clásica Unidad Didáctica a formatos que permiten un aprendizaje más activo y colaborativo como son el Aprendizaje Basado en Problemas, en Proyectos o en Retos, por ejemplo), todos los planteamientos incluyen el desarrollo de competencias/objetivos/resultados de aprendizaje, contenidos, metodología (con las técnicas, materiales, herramientas, agrupaciones, cronograma, etc.) y la evaluación tanto del alumnado de infantil o primaria participante como, en algunas ocasiones, de la propia propuesta. A estos aspectos se suman, además, la introducción y/o la justificación del tema elegido, un marco teórico que las contextualiza y unas conclusiones finales que sirven de valoración del trabajo en su conjunto.

Respecto a su materialización, pueden presentarse desde proposiciones puramente teóricas a otras que se han realizado de forma parcial o íntegra en el aula correspondiente. En estos dos últimos casos las conclusiones suelen incluir una reflexión sobre lo realizado junto con la evaluación de lo acontecido, aunque suele ser habitual que ambas se limiten a reflejar únicamente la perspectiva del alumnado que ha llevado a cabo la intervención.

Así, si bien siempre es interesante el diseño y realización de una propuesta educativa como TFG, hay que reconocer que de manera general estas suelen estar limitadas a la propia experiencia del alumnado. No suelen formar parte del trabajo ni una recopilación previa de información que podrían proporcionar las otras personas implicadas (desde los agentes educativos hasta el propio alumnado que será el receptor de la intervención) y que serviría para poder realizar un diseño más ajustado a los intereses o necesidades del centro y del alumnado concreto; tampoco una posterior que permita recoger la opinión de los agentes y del alumnado participante. Ambas acciones servirían, además, para poder realizar una evaluación mucho más completa y profunda sobre el trabajo.

En este sentido, una de las posibles vías de mejora es integrar metodologías cualitativas de investigación en estos proyectos educativos que, servirán, además, como primer acercamiento del alumnado de educación al mundo, a veces árido, de la investigación.

2. Objetivos

El objetivo del presente estudio es reflejar de forma clara los instrumentos de investigación cualitativa que se han mostrado efectivos a la hora de mejorar y dar mayor profundidad a los diferentes aspectos de TFGs que tienen como eje principal una propuesta didáctica o educativa. Asimismo, se trata de relacionar estos instrumentos concretos con los momentos específicos más adecuados para su aplicación en el trabajo.

Así, nos centramos en definir las claves de la investigación cualitativa, deteniéndonos en el estudio de caso, ya que suele ser el marco metodológico que mejor se adapta a estos trabajos, describiendo sus instrumentos (documentación audiovisual, notas de campo, grupos focales o de discusión, entrevistas en profundidad, ...) y explicando el proceso de análisis e interpretación de la información recabada, con especial atención al examen del contenido y a ciertas herramientas como la categorización como paso previo a la redacción de los resultados.

3. Claves para integrar los instrumentos de la investigación cualitativa en un proyecto educativo

3.1. ¿Qué diseño metodológico podemos aplicar?

Antes de centrarnos en los instrumentos de investigación, resulta fundamental explicar brevemente el marco metodológico general en el que nos situaremos: la investigación cualitativa en su vertiente educativa y, en concreto, el estudio de caso.

3.1.1. Conceptos clave de una investigación cualitativa

La investigación cualitativa puede ofertar el marco adecuado para la comprensión de la realidad educativa (Carr y Kemmis, 1988) en la cual se inscribirán estos TFG, entendiendo lo cualitativo como:

una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten el mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorándums personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3)

Para poder conocer en profundidad la experiencia analizada se debe realizar, junto con su contemplación aséptica y descripción rigurosa, su interpretación. Este paradigma interpretativo, entiende la realidad como dinámica, múltiple, holística y construida, y pretende comprenderla e interpretarla a través de los significados, percepciones, intenciones y acciones de las personas participantes (Arnal et al., 1992). Para ello, se debe tener presente la relevancia del contexto y de los intercambios psicosociales; reflejar los pareceres, las voces, de las personas protagonistas de la acción, y enfatizar la importancia de los procesos y no sólo de los resultados (Santos, 1998).

Por su parte Guba y Lincoln (1985) indican 10 supuestos del paradigma interpretativo entre los que para la realización de TFGa destacaríamos 5: el respeto tanto al ambiente donde se desarrolla la acción (en nuestro caso las escuelas) como a las personas participantes (agentes educativos y alumnado) intentando ser imperceptibles como investigadores o, al menos, no obstaculizando la acción; utilizar el conocimiento que se sobreentiende poseen las personas investigadoras (el alumno/a de Educación) y ser capaces de adaptar los métodos cualitativos a la realidad y heterogeneidad de la investigación, tanto en referencia a los ambientes como a las personas participantes; analizar los datos de forma inductiva; relacionar, y fundamentar, los referentes teóricos con los resultados y las conclusiones que afloran a lo largo del proyecto; y establecer un diálogo que permita reformular o rectificar los resultados obtenidos, si así lo consideran necesarios las personas participantes en la investigación, y siempre teniendo presente que la presentación de la información recabada tiene que asegurar el anonimato de las fuentes.

El papel de la persona investigadora resulta por tanto indispensable para crear el ambiente propicio para el desarrollo de la investigación (Kamberelis y Dimitriadis, 2015), lo cual conlleva asegurarse que se mantiene una observación alejada de prejuicios y una actitud comunicativa en todo momento.

Por último, dentro de las distintas líneas posibles en una investigación cualitativa nos centramos en la educativa: “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos” (Sandin, 2003 p. 123).

3.1.2. El estudio de caso

El estudio de caso es una de las metodologías más habituales en las investigaciones cualitativas (Flick, 2023) y, en concreto, en la línea de la educación.

Aunque sus características pueden variar dependiendo del autor/a consultado (Tresserras, 2017), Yin (2018), uno de los principales autores, señala que esta investigación empírica estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real a través del estudio de múltiples fuentes de evidencias y datos que convergen. También Simons (2011), aunando los postulados de distintos enfoques, enfatiza la función facilitadora del estudio de caso para la comprensión íntegra de la práctica que se lleva a cabo en un escenario real:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas, de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, (...), programa o sistema en un contexto ‘real’. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (...), para generar conocimientos y/o informar el desarrollo (...). (Simons, 2011, p. 42)

Dada, además, su capacidad para generar hipótesis y facilitar la toma de decisiones, así como su flexibilidad (Arnal, et al., 1992), se considera una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de práctica educativa (Pérez-Serrano, 1994) y ofrecer una información privilegiada de los complejos fenómenos educativos en su contexto natural (Álvarez-Álvarez, 2001).

Dependiendo de la selección del caso, este será intrínseco, instrumental o colectivo (Stake, 2023). Se considera intrínseco cuando el caso se selecciona porque en sí mismo se considera de interés y lo que se pretende es alcanzar una mayor comprensión de ese caso concreto; instrumental, en el momento que el caso se escoge y examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, es decir, que el caso en sí tiene un papel secundario ya que el objetivo es la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio; por último, encontramos el estudio de caso colectivo, cuando el interés está centrado en un fenómeno, población o condición general que conlleva la selección de varios casos que se estudiarán de manera intensiva (Stake, 2023). Siguiendo dicha tipología, el uso del estudio de caso en los TFG que nos ocupan sería, normalmente, la intrínseca, dado que se pretende alcanzar una comprensión mayor de una práctica o diseño educativo concreto.

Para llevar a cabo un estudio de caso se pueden utilizar múltiples fuentes y técnicas de recogida de información cualitativa, es decir, de palabras y no de números (Jiménez y Comet, 2016).

3.2. Instrumentos de recogida de información. Opciones para una propuesta educativa

El uso de instrumentos de diferente naturaleza para la recogida de información permite, y exige, un acercamiento intersubjetivo al objeto del estudio. Aunque dichas herramientas pueden ser muy variadas, cuando el objetivo es enriquecer las propuestas de carácter educativo se han mostrado especialmente útiles la observación y la toma de notas de campo,

los registros audiovisuales y la realización de grupos focales (o, en menor medida, de discusión) y entrevistas en profundidad. Dichos instrumentos se aplicarán, dependiendo del objetivo, en diferentes tiempos del trabajo.

3.2.1. Observación y notas de campo

La observación sistemática tiene como objetivo: “mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello” (Martínez-González, 2007, p. 63). Esta acción debe ser “intencionada, planificada, estructurada, objetiva y registrada” ya que no sólo responde al propósito de “mirar” también de “buscar” (Tresserras, 2017, p.159), lo que supone situarnos en un dilema de etic-emic. Según explica Bautista (2011), el investigador efectúa un acercamiento etic al objeto de estudio desde una observación basada en sus constructos de partida, registrando solo las acciones que responden a sus planteamientos teóricos, es decir, que “la comunidad o grupo que es objeto de análisis se contempla desde fuera, y las unidades de observación se definen antes de empezar el registro” (p. 123). Por el contrario, la aproximación emic implica percibir “la comunidad desde dentro, sin categorías previas, porque estas son emergentes y propias de la cultura, y, a priori, son desconocidas para el equipo de investigación” (Bautista, 2011, p. 123). Sin embargo, consideramos que ambos planteamientos no son excluyentes. Es posible proponer unos criterios de observación previos que sirvan de guía inicial al tiempo que se realiza también una observación no estructurada de la cual surjan, durante la acción y posterior análisis, otros criterios. Se facilita así el poder documentar o interpretar “el contexto particular de las circunstancias que se producen de forma natural (...) utilizando medios tanto intuitivos como racionales de captar la esencia de lo que se observa” (Simons, 2011, pp. 86-87). Se debe tener en cuenta que, de todas formas, no existe una observación completamente objetiva “puesto que sólo podemos ver aquello que se adecúa a nuestro espacio mental y que toda descripción requiere de una interpretación (...)” (Angrosino, 2015, p. 230). Y esta interpretación, esta información que se genera a través de la observación, será recogida por parte del alumnado a través de las notas de campo. Estos apuntes realizados durante el trabajo de campo que registran lo observado, y pueden completarse también de manera posterior (Woods, 1987), serán tomados tanto en los momentos de realización de las propuestas educativas como en las sesiones de los grupos focales y las entrevistas (instrumentos ambos que se detallarán más adelante), pudiendo ser, además, completadas a través del análisis ulterior de los diferentes registros que a continuación se explicarán.

3.2.2. Los registros (audio)visuales

El registro audiovisual será también una herramienta fundamental principalmente a la hora de consignar la práctica de la propuesta educativa ya que en el caso de las entrevistas o de los grupos de discusión bastaría, en principio, con su grabación en audio.

La realización de imágenes nos permite como investigadores dotar de significado a las acciones y comportamientos que observamos y registramos en nuestras notas de campo. Nos permiten descubrir y entender aspectos de nuestro objeto de estudio a los “que sería difícil acceder, incluso imposibles de registrar con la sola observación directa de la realidad o con la realización de entrevistas formales” (Rayón y De las Heras, 2011, p. 89) desvelando, por tanto, otras dimensiones de la realidad (Ardevól, 2006).

Así, a través de las fotografías, o de la captura de imágenes de los registros audiovisuales, se pretende “apresar” la esencia de la acción que traduce los pensamientos de los participantes, proporcionar conocimiento a las personas investigadoras (Ardevól y Muntañola, 2004) en la triangulación con los demás datos e, incluso, formar parte de los resultados obtenidos en la

investigación solas, configurando un relato visual (Mitchell y Allnut, 2008) o acompañadas por texto ya que, tal y como Pink (2021) indica, ya no existen jerarquías entre imágenes, texto y narrativa como instrumentos de investigación.

Pero ¿cómo introducir la cámara en un aula de infantil o primaria? Se ha constatado que la introducción de una cámara fotográfica o de video en un contexto cultural concreto tiene implicaciones en el proceso de recogida de datos, su tratamiento y posterior elaboración lo que hace necesario cuidar dicha introducción (Rayón y De las Heras, 2011). Este cuidado implica el estudio inicial del grupo a fin de conocer la postura y opinión de los participantes ante la situación de ser objeto de registro (Pink, 2021) y sentar las condiciones para que la cámara sea factible (Grau, 2008) y se encuentre integrada desde un inicio (Rollwagen, 1988) en el trabajo de campo que se realizará en el contexto del centro escolar. Asimismo, para que los registros audiovisuales sean veraces se optará, siguiendo las aportaciones de la antropología audiovisual, por realizar grabaciones continuas, sin cortes, de forma las distintas relaciones entre personas, objetos, etc. se graben de manera contextualizada (Bautista, 2011). Al mismo tiempo, para impedir la distorsión de la realidad no se utilizarán filtros o efectos visuales, se evitará disminuir el encuadre o contexto de acción y se cuidará que tanto este como la luz, la angulación, la composición, etc. sean los correctos para que la imagen sea una fuente fidedigna (Collier, 2008).

3.2.3. Grupos de discusión y grupos focales

Dependiendo de la autoría y la tradición investigadora, suelen establecerse diferencias entre grupos de discusión y grupos focales (Tresserras, 2017) ya que, aunque ambas son técnicas de investigación social aparentemente muy similares, pueden diferenciarse si reparamos en sus objetivos y, por ende, en las dinámicas que establecen para la consecución de los mismos. Así, el grupo de discusión es una técnica que persigue la producción de un discurso compartido o colectivo de grupo para el cual se seleccionan participantes que respondan “a las principales discrepancias que se producen en el campo discursivo sobre el objeto de análisis” (Sacoto et al., 2018, p.11.). El grupo focal, sin embargo, no responde a este objetivo (Gibbs, 2022) ya que persigue captar las opiniones (individuales) de cada uno de los participantes, expresadas en un contexto de influencia recíproca y, si es posible, la producción de un discurso colectivo o compartido. La riqueza que los grupos focales aportan a la investigación reside en la posibilidad de reunir a diferentes personas para conversar, argumentar, discutir, ..., sobre un área definida de interés independientemente de que se produzca un consenso. De hecho, tan válido es que se llegue a un acuerdo amplio sobre todos los temas, como que el acuerdo sea más limitado o que persistan hasta el final disensos importantes entre las personas participantes (Ruíz, 2019). Algunos autores sostienen que la consideración del discurso como un producto colectivo o compartido implica desconsiderar, silenciar o, incluso, reprimir las opiniones divergentes o disidentes (Onwuegbuzie *et al.*, 2011), sin embargo, bajo nuestro punto de vista no hay incompatibilidad entre discurso compartido y discrepancias. Por último, mientras que el grupo de discusión suele ser bastante libre, en el grupo focal hay mayor intervención de la persona moderadora a fin de orientar la discusión para que no se aleje del tema de estudio.

Aunque, habitualmente, en los tipos de TFG que nos ocupan resulta más productivo el uso del grupo focal, interesa entender ambas herramientas como un “amplio paraguas” (Tresserras, 2017, p. 166) que permite diferentes modalidades dependiendo del propósito al que sirva y que utiliza la interacción colectiva para facilitar el que emerjan distintas ideas y datos que posibilitan ir más allá de un relato sobre cómo ocurrió la experiencia al evidenciar factores influyentes de la misma y su naturaleza, permitiendo la proliferación de significados y perspectivas múltiples así como las interacciones entre ellas (Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

Algo que desde la singularidad personal resultaría más complicado de hacer aflorar. Asimismo, la propia participación en el grupo permite a cada persona reflexionar de manera crítica, incluso cambiar de opinión, propiciando tanto la autorreflexividad como “la reflexión mutua con el otro (...) engendrar una transformación vital de las identidades tanto de los investigadores como de los participantes de la investigación” posibilitando el “construir un terreno mutuo” (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 528). Por último, se debe también destacar que estos instrumentos “pueden facilitar la democratización del proceso de investigación, brindando a los participantes un mayor dominio sobre él y promoviendo interacciones más dialógicas y la construcción conjunta de textos más polifónicos” (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 525).

Sin embargo, no podemos olvidar algunos inconvenientes en todos estos instrumentos grupales como, por ejemplo, la intención de los participantes de agrandar públicamente (Krueger, 1991), un hecho que debemos asumir como inherente en la relación con otras personas y que se minimiza gracias a la triangulación de la información recogida.

A la hora de la preparación de estos instrumentos, lo primero, además de la elección de los participantes que se mencionará más adelante, será realizar el guion de discusión. De hecho, el éxito de este procedimiento, principalmente en el caso de los grupos focales, depende en gran medida de la calidad de las preguntas de dicho guion (Krueger, 1991) aunque finalmente serán “las personas que participan quienes acabarán interactuando las unas con las otras” (Luque y Cruz, 2016, p. 51) y generando conocimiento por lo que la elección de las personas participantes, de las cuales se hablará más adelante, es fundamental.

Todos los grupos serán conducidos por el alumno/a que está realizando el TFG y que deberá estimular y guiar la acción (Callejo, 2001); pudiendo ser acompañado, en el caso de ser un grupo de menores, por un o una docente si se considera adecuado. Respecto a la duración, se estima conveniente que sea de una hora y como máximo de hora y media.

Por último, tanto en el caso de los grupos focales o de discusión como en el de las entrevistas, sería suficiente con el registro en audio para recabar la información que será posteriormente transcrita de forma literal para su análisis. Si bien es cierto que es posible añadir una grabación audiovisual que puede facilitar la identificación de cada interlocutor, en el caso de los grupos, y recoger aspectos tanto de la comunicación verbal como de la no verbal, estas funciones pueden ser suplidas mediante la toma de notas de campo, un método que siempre suele resultar más cómodo para los participantes ya que la presencia de una cámara puede crear nerviosismo.

3.2.4. Entrevistas en profundidad

Complementaria a la utilización de los grupos, las entrevistas pueden ser consideradas como “una técnica en la que una persona (entrevistadora) solicita información a otra (entrevistada o informante) con la intención de obtener datos sobre un problema determinado” (González-Calvo, 2013, p. 225). Sin embargo, creemos que su esencia va más allá pudiendo ser definida como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2005, p.643). Las preguntas introductorias, de sondeo, de profundización, de especificación, directas, indirectas, de interpretación y hasta los silencios, pero, sobre todo, la escucha activa, harán de una entrevista un material significativo e insustituible en el corpus de una investigación (Kvale, 2023).

Así, una entrevista en profundidad debe tener como objetivo generar una conversación entre iguales y no ser un mero intercambio formal de preguntas y respuestas. Por ello, la pericia de la persona investigadora será fundamental:

Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no es solo un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogan, 1986, p. 101).

Es importante no olvidar que cada entrevista es diferente dependiendo del “escenario, de las personas a entrevistar, de la facilidad con la que expresen, o con la que entren en el tema” (Tresserras, 2017, p.161). Por ello, podemos decir que “la situación particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista” (Patton, 1980, p. 252). Además, llevando a cabo las entrevistas desde una perspectiva activa y flexible es posible que surjan temas inesperados (Simons, 2011) que podrán ser abordados.

Por ello se recomienda optar por realizar entrevistas semi-estructuradas, en las que las preguntas generadoras, junto con preguntas en reserva, se estructuran mediante los ejes temáticos que el alumnado haya definido de manera previa.

Respecto a la actitud de la persona investigadora, es importante que esta se sitúe en una posición horizontal respecto a la persona informante y que sea abierta para facilitar la comprensión de sus perspectivas respecto a la experiencia ya que, tal y como expone Oakley, “como mejor se consigue informarse de las personas a través de la entrevista es cuando la relación es no jerárquica, y cuando el entrevistador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación” (Simons, 2011, p.72). Es también importante que la propia persona entrevistadora posea la capacidad necesaria para realizarla ya que “la calidad del conocimiento producido por la entrevista descansa en el conocimiento de la materia y el oficio del entrevistador” (Kvale, 2023, p. 77).

En el caso de que las entrevistas se planteen a personas adultas, se recomienda enviarles las preguntas de manera anticipada para que puedan realizar una reflexión previa a la entrevista. La duración de la entrevista se suele situar entre una hora y media y dos horas, tiempos que se estiman como necesarios para crear una confianza mutua (Tresserras, 2017).

3.2.5. Selección de participantes y recursos para la realización de grupos y entrevistas

Conviene aclarar que, si bien en este tipo de trabajos el objeto de estudio es la propia propuesta didáctica y/o el proceso de enseñanza -aprendizaje que de ella se deriva puesto que esto es lo que se pretende analizar y comprender, es decir, lo que constituye el asunto sobre el que trata la investigación, resulta indispensable para poder cumplir este objetivo la colaboración de las personas adultas, como ayuda para su diseño y evaluación, y, del alumnado, como “usuario” de la propuesta.

Esta selección de participantes estará mediatizada, obviamente, por el propio desarrollo de la praxis, pero, además, en el caso de los grupos y las entrevistas, se intentará “incluir componentes que reproduzcan, mediante su discurso, relaciones relevantes, facilitando la localización y saturación del espacio simbólico sobre el tema a investigar” (Bolívar et al., 2004, p. 15). Es decir, que la selección va a ser intencional al buscar a aquellas personas que pensemos que van a aportar información de interés. Dicha selección es determinante (Barbour, 2013) para poder realizar una investigación rica y plena de matices a través del contraste de diferentes

experiencias y, es por ello que recomendamos siempre que sea posible, recoger la opinión no sólo de los educadores de la escuela, sino también de otros agentes, del propio alumnado e, incluso, de las familias.

Respecto a la composición, normalmente en cada grupo participarán un máximo de 6 personas y se intentará que estén constituidos o por adultos o por menores, pero sin mezclar ambos colectivos dado que los más pequeños tienden a minimizar su participación ante los adultos.

A fin de potenciar la participación, a las preguntas o temas seleccionados se les puede sumar el uso de imágenes. La elicitación fotográfica, o foto-elicitación, es una técnica consistente en la utilización de las fotografías como medio para provocar, inducir una reacción en el que la contempla, producir un diálogo, recordar experiencias y situaciones personales y generar opiniones y discusiones acerca de los significados allí encerrados (Banks, 2007; Rayón y De las Heras, 2011). Así, al mostrar por ejemplo imágenes tomadas durante la realización de la práctica, se pueden provocar dinámicas comunicativas que fomenten la construcción y reconstrucción democrática de significados entre las personas participantes al provocar un diálogo sobre los elementos que se ven en la imagen y sus significados. Son muchos los estudios relacionados con la elicitación fotográfica que han probado que las fotografías son “capaces de estimular recuerdos que no podrían inducirse a través de entrevistas basadas en la palabra” (Harper, 2015, p. 252); por tanto, esperamos que las mismas ayuden a estimular a las personas participantes e induzcan recuerdos detallados y profundos.

Asimismo, otra herramienta interesante especialmente en el caso de querer recabar información sobre las opiniones del alumnado participante en los proyectos educativos es el mapa mental o mapa cognitivo (Herrero, 2008). Una técnica o herramienta que tiene su origen en la geografía de la percepción y la antropología, a partir de los años 60 del siglo XX (Lynch, 2015) y que se fundamenta en el hecho de que:

un mapa, aunque esté realizado por la mejor empresa cartográfica, es una percepción subjetiva, en la que hay ausencias y presencias de elementos, aspectos remarcados y difuminados, en la que el diseño nos dirige... Incluso ese mapa nos está transmitiendo percepciones subjetivas (Vara, 2010, p.129).

Los mapas mentales son por tanto una representación subjetiva y significativa de la realidad “al evidenciar lo que se representa por considerarlo significativo y lo que se omite por no ser representativo” (Morales et al., 2013, p. 95) lo cual resulta sumamente interesante en investigaciones de este tipo, ya que lo que se quiere captar es la percepción del informante, o grupo de informantes, sobre una determinada práctica. Así, se puede pedir a los niños y niñas que hayan participado en la práctica educativa que, de manera previa al inicio del grupo focal o de la entrevista, dibujen un mapa mental de lo vivenciado ya que reflejarán lo que se haya quedado en su memoria, es decir, lo que para ellos y ellas ha sido más importante. Estos resultados se compararán en la fase de análisis, con lo explicitado en su discurso oral.

3.3. Análisis e interpretación de la información

El análisis es el proceso a través del cual “el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva para acceder a la esencia del problema estudiado, es decir, a su entendimiento y comprensión” (Luque y Cruz, 2016, p.53). Este proceso no es una fase aislada en el desarrollo de la investigación, por el contrario, es una actividad dinámica que se produce a lo largo de toda la labor investigadora vertebrándose como su elemento integrador (Hammersley y Atkinson, 2009). Así, el propio análisis, entendido en su doble dimensión de organización e interpretación de los datos, es la base sobre la que adoptar las decisiones

metodológicas que surgen a lo largo del proceso y que pueden conllevar la redefinición de los objetivos, la adaptación de los instrumentos o, incluso, de la muestra de participantes (Luque y Cruz, 2016). Es decir, el análisis de la información recabada hasta un momento concreto puede detectar la necesidad de ampliarla, lo que implica volver sobre alguno de los instrumentos ya utilizados (añadiendo, por ejemplo, nuevas preguntas en el caso de una entrevista) o haciendo uso de nuevos.

El análisis suele ser un proceso complejo dado “el carácter polisémico de los datos (...), su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación” (Rodríguez-Gómez et al., 1996, p. 201). Y, aunque existen diferentes métodos para llevarlo a cabo, en el caso que nos ocupa se recomienda realizar un análisis de contenido, también denominado semántico (Álvarez-Álvarez, 2011), tanto del discurso como de las imágenes obtenidas, a través del cual se intentarán descubrir los significados aportados por las diferentes personas participantes mediante los distintos instrumentos. El objetivo será desarrollar “descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar” en torno al objeto de estudio (Ceballos-Herrera, 2009, p. 416). Lo esencial, en todo caso, será revelar las claves de esta realidad, en términos descriptivos e interpretativos, relacionándolos con la teoría (Álvarez-Álvarez, 2011) expuesta en el marco teórico de cada TFG.

Así, se analizarán las propias propuestas educativas, siempre que se hayan llevado a cabo, y los diálogos surgidos en los grupos y entrevistas que permitirá conocer, comparar e interpretar el significado de las voces, de las imágenes y de las notas de campo. Es decir, se recomienda que todos los resultados obtenidos se triangulen, se comparen entre sí, a fin de corroborar los resultados del estudio (Vizcarra et al., 2009) y validarlos (Richardson y St. Pierre, 2017). La triangulación tanto de fuentes de datos, de métodos, de personas implicadas, de momentos (antes, durante, después) y de investigadores, tiene una amplia tradición en la investigación cualitativa ya que resulta una solución eficaz ante el problema de la heterogeneidad de información que presenta este tipo de investigación (Santos, 1998). En una deconstrucción postmoderna de la triangulación, este término es sustituido por el de cristalización (Richardson y St. Pierre, 2017), que parece más adecuado ante lo comentado dado que son más de tres los lados que entran en juego.

Para llevar a cabo este proceso de manera previa se deberán transcribir los registros de audio de grupos y entrevistas, etiquetar/ordenar la documentación gráfica y anonimizarla mediante el uso de siglas y números (y, en algunos casos, pixelando las imágenes) a fin de que no sea posible identificar a las personas participantes.

3.3.1. Categorización de la información

Para facilitar el análisis de la información recogida se recomienda su categorización. Si bien existen software como el NVivo que permiten organizar, sistematizar y, por tanto, facilitar (Martínez-González, 2007) el análisis de la información cualitativa, dicha categorización puede también realizarse de forma “analógica”. Sea cual sea el caso, lo importante es entender lo que supone esta categorización.

La categorización es un proceso consistente en el “desarrollo de las categorías de codificación; codificación de todos los datos; y separación de los datos pertenecientes a las diversas categorías” (Santos, 1998, p.133). Así, se reagrupan los elementos o datos categorizados que comparten significados formando conjuntos o familias que a su vez permiten la identificación de los temas esenciales de la investigación (Luque y Cruz 2016), consiguiendo realizar una síntesis progresiva que permite tener una visión holística de todos los datos recogidos.

Para llevar a cabo este proceso es indispensable crear un sistema categorial, el cual permitirá identificar y extraer las ideas principales de las informaciones recabadas a modo de concepto que representan esos fenómenos (dimensiones y categorías) y, en ocasiones, de los conceptos que corresponden a esos fenómenos (subcategorías) (Rodríguez et al., 1996; Coffey y Atkinson, 2003). La codificación en este tipo de análisis radica en “asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración” (Kvale, 2023, p. 138). Dicha asignación puede realizarse de forma inductiva o deductiva puesto que, de ambas, en principio opuestas, se sirve habitualmente la investigación cualitativa (Gibbs, 2022). En la inducción, la información emerge de lo recogido a través de los diferentes instrumentos de investigación, mientras que la deducción se basa en lo ya estudiado en las teorías para la elaboración de las unidades de análisis (Valdemoros et al., 2011) o, lo que es lo mismo en el caso de los TFG que nos ocupan, en su marco teórico. Es decir, en primer lugar, existe una fase deductiva en la cual, utilizando la documentación teórica recabada, se crean las primeras categorías siguiendo las cuales se irá ordenando la información obtenida al tiempo que surgen de forma inductiva nuevas categorías que modifican las primeras consiguiendo, tal y como apunta Ceballos-Herrera (2009) “desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información” (p. 416).

La categorización o, la que suele ser su sinónimo, la codificación (Tresserras, 2017), es por tanto en el análisis cualitativo, una manera de organizar o gestionar la información recogida. Sin embargo, su propósito no es, como en el análisis cuantitativo, el de reducir los datos a unas “variables” que se puedan tratar numéricamente, sino el de encontrar patrones y producir explicaciones.

También es posible, y aconsejable, analizar las fotografías o videos realizados. Para ello se recomienda adoptar la propuesta realizada por numerosos autores (Flick, 2023; Banks, 2010; Bautista, 2011) que apuntan a la necesidad de realizar un análisis directo de los videos y/o fotografías. Por tanto, lo ideal en este tipo de información sería no limitarnos a realizar, como suele ser habitual, una transcripción de lo registrado a través de estos soportes para posteriormente analizar ese texto generado en la transcripción y que lleva a eliminar, incluso, las propias imágenes de los procesos de análisis y valoración de los discursos contenidos en las mismas (Bautista, 2011, p.125); sino realizar el análisis del discurso directamente sobre las imágenes para “no desprendernos de los componentes no verbales de los acontecimientos y prácticas sociales contenidas en ella” contemplando “la descripción (fenomenológica) y la interpretación (hermenéutica) de los mismos” (Bautista, 2011, p.125).

3.4. Relación entre fases e instrumentos

En toda investigación, así como en todo TFG, es necesario planificar de forma previa las diferentes fases, es decir, los pasos a dar; aunque dicho diseño siempre deberá ser flexible a fin de poder responder y adaptarse a las necesidades (Álvarez-Álvarez, 2011), a las nuevas situaciones o materiales (Denzin y Lincoln, 2005) que puedan surgir durante el propio proceso o a la propia evolución de la persona investigadora (Luque y Cruz, 2016). Además, dichas fases, aunque se presenten de manera lineal, pueden superponerse o, incluso, puede ser necesario retroceder hacia una fase anterior, a fin de completar o matizar la información recabada. No obstante, debe recalarse que ninguno de estos posibles cambios implica que los procedimientos sean menos rigurosos (Taylor y Bodgan, 1986).

En general, para el tipo de TFG que nos ocupa se proponen tres fases de trabajo: una previa de recogida de información para la realización del proyecto educativo, una central en la que se llevaría a cabo la propuesta teórica o teórico práctica, y una final que serviría para la evaluación. De todas formas, si bien es recomendable esta tercera fase ya que permite una

evaluación más profunda y un trabajo, por tanto, más completo, el análisis podría concluir en la fase 2 con la evaluación de lo acontecido siempre que la propuesta se haya materializado y no se haya quedado en un planteamiento teórico.

A continuación, se exponen las mencionadas fases, así como su relación con las herramientas de investigación (explicadas en los puntos anteriores) y las personas participantes:

- Fase 1. Esta es la fase previa al diseño o realización de la propuesta educativa que servirá para recoger la información necesaria sobre el contexto: desde el más amplio como puede ser la escuela, al más concreto como sería el grupo clase. Así, servirá para conocer las necesidades de las personas participantes (alumnado de la escuela para la que se diseña la propuesta) y/o del propio centro además de recabar la ayuda o consejos de los agentes educativos (profesorado, personal del departamento de pedagogía o educación, personal de dirección, etc., dependiendo de la propuesta). Básicamente se utilizarán como herramientas para la recogida de la información los grupos de discusión/focales y/o las entrevistas en profundidad (aunque también podrían emplearse cuestionarios si la muestra de participantes fuese muy extensa). Además de grabar lo realizado para su posterior transcripción, se recomienda que la persona investigadora, es decir, el alumnado, tome las notas de campo necesarias. Respecto a personas participantes estas serán, principalmente, los agentes educativos junto con, si su edad lo permite, el alumnado al que irá dirigida la propuesta educativa; aunque también podrían participar otros agentes sociales ajenos al centro o las familias. Desde la fase 2 se podrá volver a esta fase si se quiere contrastar lo realizado hasta el momento. Una vez recabada toda la información se categorizará y analizará obteniendo los resultados que permitirán el diseño de la propuesta educativa.
- Fase 2. Respondería a la realización de la propuesta educativa. Si es solamente teórica, en esta fase, además de redactarla, se podrá enviar para su contraste a los agentes educativos que se consideren interesantes. En caso de optar por materializarla, se llevará a la práctica (en su totalidad o de forma parcial) en el grupo-clase seleccionado y se procederá a su observación directa y registro. Se recomienda que la persona investigadora documente de la forma más exhaustiva posible la/s actividad/es propuestas mediante grabaciones de audio/video, fotografías y la toma de notas de campo. Una vez recabada toda la información esta se categorizará y analizará y se obtendrán los primeros resultados provisionales que permitirán una evaluación inicial de la propuesta sirviendo como base para la fase posterior. No obstante, tal y como ya se comentaba, si el alumnado así lo decide y siempre que la propuesta se haya llevado a cabo, se podría concluir aquí el trabajo de investigación tomando como base para la evaluación de la propuesta y su posterior mejora sólo los resultados obtenidos de la observación y de su registro.

- Fase 3. Esta última fase servirá de evaluación de lo planteado de forma teórica y/o de lo realizado de forma práctica y permitirá, en ambos casos, formular mejoras. Se realizarán grupos de discusión o entrevistas en profundidad para recoger la opinión de los agentes y/o del alumnado implicado respecto a la práctica o al diseño realizado. Es aconsejable basarse en los resultados obtenidos en la fase 2 para plantear las preguntas o temas más adecuados que nos permitan obtener la información más relevante. En el caso de que los y las participantes sean el alumnado, se deberá tener en cuenta la importancia de ajustar los instrumentos a la edad de los participantes. Con los más pequeños se considera que la foto-elicitación y los mapas mentales, al ser recursos de carácter más visual, pueden ser de gran ayuda a la hora de recabar información entre un público que no tiene todavía desarrollado completamente el lenguaje hablado. Toda la información obtenida se categorizará y analizará para obtener unos resultados que deberán ser triangulados con los de las fases anteriores y cuyo fruto será una evaluación profunda del proyecto educativo que, junto con la propuesta de futuras mejoras, configurarán las conclusiones del trabajo.

A estas 3 fases, podríamos sumar otra previa, de contacto, y otra posterior, de difusión. La fase previa de contacto tendría como objetivo realizar un acercamiento previo al centro educativo seleccionado mediante una llamada o, mejor aún, una visita. Respecto a la fase de difusión, sería posterior a la realización del trabajo y de la investigación ya que se trataría de, en cierto sentido, “devolver” a la escuela la ayuda prestada. En ella el alumnado informaría sobre las conclusiones obtenidas a los diversos agentes educativos participantes mediante la realización de una charla, curso, exposición o cualquier otra actividad que pueda considerar adecuada.

Dado que el diseño de las fases puede mostrarse complejo, sería conveniente ordenarlas, junto con sus tareas correspondientes, a través de un cronograma. Dicho cronograma puede reflejar, por ejemplo, los siguientes apartados: nº de fase, fecha prevista, título de la/s tarea/s, descripción de las mismas, producto/entregable a realizar (p.e. transcripción de la entrevista) y fecha de conclusión del entregable.

Conviene también aclarar que, aunque a fin de facilitar la comprensión se haya optado por explicar las fases y su consiguiente cronograma después de los instrumentos de investigación y el análisis de los resultados, en un TFG estas formarían parte del diseño o planteamiento metodológico inicial y, por tanto, irán explicitadas de forma anterior a los instrumentos.

Por último, se debe mencionar que el alumnado, antes de iniciar la investigación, deberá solicitar en la Universidad en la que se matriculará el TFG, y siguiendo los protocolos que cada entidad tenga instaurados, los permisos necesarios para el tratamiento de los datos que obtendrá de los participantes. Asimismo, y relacionado con estos permisos, se deberán generar y entregar los consentimientos informados para su firma a estas personas participantes o, en caso de ser menores de edad, a sus tutores legales. Dichos permisos deberán ser recogidos y guardados tras su firma como justificante del tratamiento de los datos de la investigación.

4. Conclusiones

El campo de la investigación suele ser extraño para el alumnado de grado en su etapa de estudiantes, razón por la cual no suelen contemplar la posibilidad de utilizar las herramientas habituales de este ámbito en sus TFG. Sin embargo, el uso de algunos de los instrumentos de la investigación cualitativa les puede suponer un primer acercamiento bastante amable a este mundo además de una opción de mejora de sus trabajos.

Los TFG que, además de proponer un proyecto educativo, utilizan los distintos instrumentos de investigación en el diseño y evaluación del mismo, ven enriquecidas sus propuestas al conseguir una dimensión más profunda de sus distintos apartados (Simons, 2011). Así, a través de los grupos de discusión o focales y/o de las entrevistas se pueden recabar las opiniones previas de los distintos participantes y/o de los agentes educativos, incluyendo, por ejemplo, las familias, como ayuda para la realización del diseño de la propuesta, enriqueciendo la misma desde la perspectiva tanto de los propios “usuarios” como de personas que los conocen y que cuentan, además, con una amplia experiencia. La observación directa, así como la documentación de la materialización de la propuesta o de la realización de los grupos y/o de las entrevistas, permite registrar de manera metódica lo acontecido visibilizando aspectos y acciones que, de otra forma, podrían quedar ocultos (Ardevól, 2006). Al mismo tiempo, posibilitan valorar de forma exhaustiva lo ocurrido, en el caso de que se lleve a la práctica la propuesta educativa, captando su compleja realidad (Arnal et al., 1992). Además, acercan al estudiantado de grado una herramienta, la documentación, que les puede ser muy valiosa en el ejercicio de su futura docencia. Por último, el revisar lo sucedido con el alumnado de infantil o primaria y/o el propio diseño (cuando hablamos de un trabajo meramente teórico) con los distintos agentes educativos, permite mejorar tanto la evaluación del alumnado de infantil o primaria como los posibles aspectos a corregir en la propuesta educativa de cara a futuras intervenciones o implementaciones, ya que el uso de distintos instrumentos y la participación de diferentes personas posibilita obtener datos y resultados suficientes para triangularlos entre sí y validarlos (Richardson y St. Pierre, 2017).

Asimismo, el hecho de poder elegir en qué fases de la propuesta educativa del TFG se pueden aplicar o no los instrumentos de investigación, permite al alumnado crear un diseño ajustado a los tiempos disponibles o a las necesidades de su trabajo. Sin olvidar que se abre una nueva posibilidad como resultado y conclusión del trabajo realizado al ser las propias imágenes obtenidas durante la investigación las que puedan configurar un relato visual (Mitchell y Allnut, 2008) y no textual.

En definitiva, el implementar estos instrumentos de la investigación cualitativa no sólo aleja los TFG de los planteamientos que el alumnado de grado haya podido ya diseñar y realizar en los diferentes Practicum de los distintos grados de educación, también les permite alcanzar un mayor grado de profundidad tanto a la hora de diseñar el proyecto como de evaluarlo y les acerca a herramientas válidas, además, para su futura docencia.

5. Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo.
- Angrosino, M. V. (2015). Recontextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 203-234). Gedisa.
- Ardévól, E. y Muntañola, N. (2004). Visualidad y mirada. El análisis cultural de la imagen. En Íd. (Coords.), *Presentación de cultura audiovisual en la sociedad contemporánea* (pp. 17-46). UOC.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.

- Banks, M. (2010). *Los datos audiovisuales en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bautista, A. (2011). Miradas de la antropología audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural. En A. Bautista y H. M. Velasco (Coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 112-136). Editorial Trotta.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), art. 12. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel Practicum.
- Carr, W. y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3394>
- Coffey, A. y Attkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Collier, M. (2008). Approaches to analysis of visual anthropology. En T. Van Leeuwen y C. Jewitt (cords.), *Handbook of visual analysis* (pp.35-60). Sage Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. Introduction (pp. 1-13). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Flick, U. (2023). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2022). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- González-Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su práctica* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Grau, J. (2008). El audiovisual como cuaderno de campo. En J. Grau (Coords.), *El medio audiovisual como herramienta de investigación social* (pp.13-30). CIDOB.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Harper, D. (2015). ¿Cuáles son las novedades visuales? En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 235-261). Gedisa.

- Herrero, C. (2008). La ciudad como espacio construido y vivido por la persona. *Contexto & Educação*, 23(79), 129-154.
- Jiménez, V. E. y Comet, E. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494-532). Gedisa.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Kvale, S. (2023). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Morata.
- Luque, P. J. y Cruz, C. M^a (2016). Prácticas cualitativas para la investigación sobre las artes. En M^a. I. Moreno y M^a. P. López-Peláez (Coords.), *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes*. Síntesis.
- Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. Editorial G G.
- Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. MEC.
- Mitchell, C. y Allnut, S. (2008): Photographs and/as Social Documentary. En J. Knowles y A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 251-254). Sage Publications.
- Morales, A. J., Caurín, C. y Souto, X. M. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. *Didáctica Geográfica*, 14, 91-108. <https://acortar.link/vXTeKk>
- Onwuegbuzie, A.J., Leech, N.L., Dickinson, W.B. y Zoran, A.G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(2), 127-157. <https://publicaciones.unitec.edu.co/index.php/paradigmas/article/view/35>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Pink, S. (2021). *Doing Visual Ethnography*. Sage.
- Rayón, L. y De las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos. En A. Bautista y H. M. Velasco (Coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 53-67). Editorial Trotta.
- Richardson, L. y St. Pierre E. A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Gedisa.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Análisis de los datos cualitativos asistidos por ordenador: aguad y nudist*. PPU.

- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores J. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rollwagen, J. R. (Ed.). (1988). *Anthropological Filmmaking: Anthropological Perspectives on the Production of Film and Video for General Public Audiences*. Harwood Academic Publishers.
- Sacoto, R. J., Mendoza, F. S. y Moncerrate, N. (2018). El uso de grupos focales para el levantamiento de información en investigaciones cualitativas en el área de educación. En F. Chiriboga (Ed.), *Educación desde la complejidad para la escuela del siglo XXI: enfoques, prácticas e instrumentos* (pp.9-17). Ediciones Uleam.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santos, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2023). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, UPV/EHU.
- Valdemoros, M^a. A., Ponce de León, A. y Sanz-Arazuri, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-19. <https://doi.org/10.18172/con.637>
- Vara, J. L. (2010). Análisis de textos en geografía de la percepción: estado de la cuestión y bases conceptuales. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 32, 127-146. <https://doi.org/10.24310/BAETICA.2010.v0i32.135>
- Vizcarra, M^a. T., Macazaga, A. y Rekalde, I. (2009). *Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar*. Universidad del País Vasco.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications Design and Methods*. Sage Publications.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

AUTOR/ES:

Ainhoa Gómez-Pintado:

Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Doctora en Bellas Artes por la UPV/EHU, es profesora de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Educación y Deporte y en el Máster Investigación y Creación en Arte de la Facultad de Bellas Artes. Investigadora del campo del Arte y la Cultura Visual relacionadas con la educación, sus líneas se centran en las metodologías de enseñanza-aprendizaje tanto en Educación Infantil, como en Educación Básica y Educación Superior. Desde el 2011, es integrante del grupo consolidado del Gobierno Vasco, IkHezi, grupo con el cual ha llegado a participar en más de 15 proyectos de investigación de los cuales ha sido investigadora principal en 3 proyectos. Ha realizado más de 30 ponencias y más de 40 publicaciones.

ainhoa.gomez@ehu.eus

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-9665>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56925368900>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=WaUjv9oAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Ainhoa-Gomez-Pintado>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/AinhoaG%C3%B3mezPintado>