

Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación

Focus groups as research strategy in education: some lessons from their design, implementation, transcription, and moderation

Mario Alberto Benavides-Lara^a

Maura Pompa Mansilla^b

Mercedes de Agüero Servín^c

Melchor Sánchez-Mendiola^d

Víctor Jesús Rendón Cazales^e

Recibido: 17 de marzo de 2021

Aceptado: 9 de noviembre de 2021

Resumen: El propósito de este artículo es analizar el proceso de diseño, puesta en marcha, transcripción y, en especial, el de la moderación de un conjunto de ocho grupos focales en educación, en los que participaron docentes de niveles medio superior y superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con este trabajo se busca identificar aspectos a tomar en cuenta para quien opte por el uso de grupos focales como parte de su investigación, con énfasis en analizar de qué manera la moderación posibilitó, limitó o

^aMaestro en pedagogía. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinación de Investigación en educación. ✉ mario_benavides@cuaieed.unam.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4507-2078>.

^bLicenciada en pedagogía. CUAIEED UNAM. Jefatura de departamento de investigación en educación traslacional. ✉ maura_pompa@cuaieed.unam.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7188-1090>.

^cDoctora en educación. CUAIEED UNAM. Subdirección de investigación en educación. ✉ mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-2472>.

^dDoctor en ciencias de la educación, ciencias de la salud. CUAIEED UNAM. Coordinación general. ✉ melchor_sanchez@cuaieed.unam.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9664-3208>.

^eDoctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas. CUAIEED UNAM. Coordinación de Investigación en educación traslacional. ✉ victor_rendon@cuaieed.unam.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7937-562X>.

encauzó la participación de los docentes. Entre los resultados se confirma que la estrategia de los grupos focales es una forma potente de hacer investigación, en tanto permite la construcción de información de manera colectiva y en la que la moderación tiene un papel clave para el tipo y calidad de la información que se produce. Para finalizar este trabajo, se presentan recomendaciones prácticas para quienes utilicen y moderen grupos focales como una estrategia de investigación en educación.

Palabras clave: investigación cualitativa; investigación educativa; metodología de la investigación; profesores; técnicas de investigación.

Abstract: The aim of this article is to analyze the process of design, implementation, transcription and especially the moderation of a set of eight focus groups in education in which teachers from the National Autonomous University of Mexico (UNAM) participated. This work seeks to identify aspects to be considered in the design, implementation and transcription of focus groups, with emphasis on analyze the way in which moderation enabled, limited or channeled the participation of teachers. The results confirm that the focus group strategy is a powerful research strategy in that it allows for the collective construction of information and in which moderation plays a key role in the type and quality of the information produced. To conclude this paper, practical recommendations are presented for those who use and moderate focus groups as a research strategy in education.

Keywords: qualitative research; educational research; investigation methodology; teachers; research techniques.

Introducción¹

El uso de grupos focales en la investigación educativa ha surgido en años recientes como una alternativa para el trabajo de investigación cualitativa, que presenta ventajas sobre otros tipos de estrategias como son las entrevistas individuales (Bryman, 2004). Entre estas ventajas está el poder aprovechar de mejor manera los recursos económicos y humanos que en la investigación educativa siempre son escasos, así como obtener un menor número de levantamientos y, por tanto, un mayor número de voces que den representatividad al estudio del que se trate (George, 2013).

A pesar de estas ventajas, el empleo de estrategias y técnicas en la investigación de corte cualitativo tiene implicaciones que van más allá de la forma de levantar datos, e involucra aspectos onto-epistemológicos que abarcan la manera en cómo se produce la información y cómo se analiza (Denzin y Lincoln, 2011). Así, el principio fundamental es que el conocimiento es una construcción social de

¹Las y los autores de este artículo agradecen la lectura atenta y los comentarios de las o los revisores.

subjetivación que se genera a través de las interacciones y los discursos que se producen y reproducen.

Una característica de los grupos focales que los distingue de otras formas de investigación cualitativa cuyo objetivo es rescatar el discurso de los sujetos sociales es que, a diferencia de las entrevistas individuales, aquéllos no son un agregado de entrevistas individualizadas como pudiera pensarse. Por tanto, la información que se produce en los grupos focales no es del mismo tipo de la que se genera en una entrevista individual (Farnsworth y Boon, 2010). Los grupos focales son construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad; en cambio, las entrevistas individuales son expresiones de la opinión y percepción simbólica desde la construcción personal.

Emplear grupos focales u otras estrategias de investigación tiene implicaciones que a veces no son observadas por quien hace investigación. Ante esta situación es imprescindible que la investigación incorpore una vigilancia epistemológica (Bordieu, Chamboredon y Passeron, 1975), que permita clarificar y tomar consciencia sobre la naturaleza y los límites de la investigación, de sus métodos y sus estrategias, pero también de los marcos conceptuales y éticos desde los que la investigación, encarnada en la figura del investigador, tiene lugar y acción (Denzin y Lincoln, 2011; Piovani, 2018; Verd y Lozares, 2016).

En consideración a esto, el presente trabajo es un ejercicio de vigilancia epistemológica que busca reflexionar acerca de las implicaciones metodológicas de la estrategia de los grupos focales, a partir de una experiencia situada. La pretensión de hacerlo de esta manera es cuestionar la idea de que la investigación es un proceso neutral e independiente al contexto, que se aprende de un manual o libro de texto, disociada de la práctica investigativa.

Antes de avanzar en la discusión teórica y empírica de la que trata este artículo, es preciso señalar algunas posturas y antecedentes que permitan identificar los alcances y limitaciones de esta investigación. En primer lugar, en la revisión documental se observó que no hay una definición única de qué son los grupos focales; así, algunos textos los nombran como técnica, espacio o dinámica de investigación, e incluso método. Para el caso de este texto, los grupos focales serán considerados como una estrategia de investigación que se enmarca en el método cualitativo. Dicha postura responde a lo que Vasilachis, citando a Denzin y Lincoln (1994, en Vasilachis, 2006), caracteriza como estrategia de investigación:

un conjunto de habilidades, presunciones y prácticas que los investigadores emplean para ir desde su paradigma al mundo empírico. Las estrategias ponen a los paradigmas de interpretación en acción. Al mismo tiempo, conectan al investigador con métodos específicos de recolección y análisis de materiales empíricos. (p. 20)

Una estrategia de investigación cualitativa en educación incluye un conjunto de acciones intencionales e inteligentes –razonadas– dirigidas a un objetivo central que se expresa en una afirmación en forma de prosa o de preguntas de estudio. De la pregunta o afirmación central se derivan subpreguntas específicas para acotar el problema de investigación. Recabar la información con los procedimientos y estrategias adecuadas, ya sean grupales o individuales, es un paso fundamental para el estudio. Dichas acciones están mediadas por herramientas y técnicas particulares que contribuyen a dar organización a la actividad investigativa. Así, toda estrategia incorpora distintas técnicas de investigación para la consecución de sus objetivos.

Entonces, para quienes escriben este artículo, los grupos focales son en primer lugar estrategias en los términos referidos arriba, aunque sin descartar del todo las propuestas de Farnsworth y Boon (2010) y de Ryan, Gandha, Culbertson y Carlson (2014), quienes van más allá y proponen entender a los grupos focales como espacios de investigación, en tanto permiten mayor flexibilidad al investigador para diseñar distintas actividades, lógica y dinámicas al interior de los grupos. Es por esta razón que en el presente texto, en algunas ocasiones, el lector o lectora encontrará que a los grupos focales se les denomina estrategia o espacio, según se enfatice el aspecto procedimental de la recabación de datos o se hable de las dinámicas y fenómenos que ocurren en la interacción y que dan cuenta de aspectos educativos subyacentes. Se le pide, pues, a quien consulte el texto, tome en cuenta las posturas que en estas líneas se hacen explícitas para acompañar el resto de la lectura.

Los grupos focales son entrevistas que se realizan en el mismo espacio físico o virtual para recabar información en el marco de los estudios cualitativos. Los grupos focales se realizan en un contexto de interacción social entre varios entrevistados y el entrevistador. Con base en la conversación que entablan y se origina con las preguntas que lanza el moderador, los participantes construyen conocimiento en interacción con quien entrevista y con los otros entrevistados (Creswell y Poth, 2018).

Otro punto importante a tomar en cuenta para comprender el propósito de este texto es aclarar la coyuntura en la que surgió el presente proyecto. En 2017 le fue encomendada a la entonces Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación

Curricular (CODEIC)² de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la creación de un centro de formación de profesores. Para atender esto se creó un comité académico cuyo objetivo fue fundamentar las razones para la creación de dicho centro.

Una de las recomendaciones que dicho comité planteó fue escuchar la voz de los profesores y profesoras de la UNAM “con el objetivo de conocer sus opiniones y experiencias sobre su formación y práctica docente, para tener una visión más amplia sobre sus necesidades de formación y profesionalización” (CODEIC, 2018, p. 90).

Si bien el diseño e implementación de los grupos focales correspondió a la CODEIC, en el interior fueron equipos y momentos distintos quienes llevaron a cabo el diseño de los grupos, quienes los llevaron a cabo, quienes hicieron el primer análisis de los grupos focales y el equipo que realizó el trabajo que aquí se presenta. El primer análisis y el proceso de diseño que en su momento se llevó a cabo, se recogió en un libro colectivo editado por la UNAM (Sánchez y Martínez, 2019). Sin embargo, posterior a la edición del libro se identificó que los resultados publicados no aprovecharon del todo la riqueza de lo discutido en los grupos focales, por lo que se decidió integrar un nuevo equipo de análisis que retomara las transcripciones de los grupos focales.

Dos de las autoras del presente texto son integrantes tanto del primer equipo como del segundo equipo de análisis, y dos autores se integran a este nuevo equipo. Es importante aclarar que, aun cuando en este trabajo se presentan elementos del diseño y desarrollo de los grupos focales, existen aspectos que, debido a que fueron experiencias y decisiones que se tomaron *in situ*, no se documentaron del todo, por lo que fueron difíciles de rastrear para este artículo. El trabajo del segundo equipo de análisis se concentró, en primer lugar, en revisar y ajustar las transcripciones al código de Jefferson (1984) así como hacer la *anonimización* de cada grupo. Una vez concluido esto se procedió al análisis con nuevos marcos y metodologías.

En ese contexto, algo que se advirtió al realizar el segundo análisis fue el peso que tiene la moderación en el desarrollo de cada grupo focal. De esto se destaca que, cuando se diseñaron los grupos focales y se pusieron en marcha, nunca fue parte de los objetivos el analizar la moderación, cosa que tampoco se hizo en el primer análisis.

²A partir de mayo de 2020 la CODEIC se fusionó con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia para crear la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM.

En consideración a esto, el presente texto tiene la intención de, además de dar cuenta de las características de los grupos focales en tanto estrategia de investigación que incluye varios pasos o aspectos, hacer visible la dinámica de moderación como objeto de investigación con el propósito de aprender de la misma, y que surgió de manera posterior al proyecto original de los grupos focales. Sin embargo, el uso de grupos focales es una estrategia de investigación que se adecua a las necesidades de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), y al trabajo del actual y futuro del equipo. De ahí la razón por la que se señala que este trabajo es antes que todo un ejercicio de vigilancia epistemológica para la CUAIEED y el área de investigación de ésta.

Así, en el desarrollo de la investigación se identificaron las implicaciones que la moderación de los grupos tuvo para obtener la información de los participantes, especialmente para posibilitar y orientar el sentido de la experiencia de los docentes. De esta manera, las preguntas de investigación que surgieron respecto a la moderación y que se recuperan para este texto fueron:

- ¿De acuerdo con la literatura, qué características poseen los grupos focales y cómo se ven reflejadas en el diseño e instrumentación de una experiencia en el campo de la investigación en educación?
- ¿De qué manera la moderación en los grupos focales influye en la participación de los sujetos en el desarrollo de la conversación del grupo?
- ¿Qué lecciones en torno al uso de los grupos focales y específicamente de la moderación se extraen a partir de la experiencia?

Las autoras y autores de este artículo esperan que la sistematización y difusión del análisis sea de utilidad para académicos, estudiantes y funcionarios que se encuentren o estén por realizar grupos focales. Aunque la experiencia y las decisiones que se toman en la investigación muchas veces obedecen a circunstancias particulares, es importante tomar experiencias como ésta a fin de mejorar los procesos propios de investigación y los de formación de investigadores.

1 La investigación cualitativa como marco de los grupos focales

De acuerdo con Forni (1992), en el desarrollo de la ciencia social es complicado rastrear un camino único; en cambio, se pueden identificar ciertas corrientes de pensamiento y de método, encarnadas en autores de relevancia que obedecen a condiciones particulares de los países y las universidades donde se desarrollan los estudios que se resumen en la idea de tradiciones.

Bajo esta idea se destacan ciertos momentos de la historia del desarrollo del enfoque cualitativo de la investigación social (Denzin y Lincoln, 2011) que no necesariamente poseen una agenda o programa común o siquiera establecen relaciones, sino que funcionan más como ejemplificación de momentos en los que los métodos cualitativos se han enriquecido en sus enfoques, supuestos y formas de hacer (Vasilachis, 2006). Con base en esto, Piovani (2008) y Valles (1999) afirman que no hay un consenso sobre cómo surgen los métodos científicos de corte cualitativo en las ciencias sociales, pues en muchos de los casos son aproximaciones históricas a partir de elementos que es posible identificar en el desarrollo de estos métodos.

A pesar de esta imposibilidad, autores como Bryman (2004) o Denzin y Lincoln (2011) hacen el esfuerzo por establecer una genealogía del desarrollo de la investigación social cualitativa y su método, ubicando a la etnografía, que se desprende de la antropología del siglo XIX, como un momento paradigmático del desarrollo de la investigación social de tipo cualitativo. Denzin y Lincoln (2011) destacan el origen colonialista de la investigación cualitativa que muchos años después se revertirá en un cuestionamiento acerca de la científicidad, la ética y la política involucrada en la práctica de la investigación social y de sus métodos.

Los etnógrafos coloniales, antes de la profesionalización de la etnografía en el siglo XX, promovieron un pluralismo colonial que libraba a los nativos a su propia suerte [...] Los etnógrafos europeos estudiaron a los africanos, a los asiáticos y a otros pueblos del Tercer Mundo. Los primeros etnógrafos de Estados Unidos estudiaron a los indígenas norteamericanos desde la perspectiva del conquistador, que veía el mundo de la vida de los primitivos como una ventana al pasado prehistórico [...] El debate posmoderno y posestructuralista emergió a mediados de la década de 1980, cuestionando los supuestos que organizaron la temprana historia del campo en cada uno de sus momentos de colonialización. (Denzin y Lincoln, 2011: 68-69)

Contrariamente al impulso inicial que tuvo la investigación cualitativa, el contexto social e histórico posterior a la Segunda Guerra Mundial favoreció una visión de la investigación basada en la idea de una ciencia natural, objetiva, explicativa y fundamentada en el uso de métodos cuantitativos. Estas características de la investigación en las que se enmarcan los estudios tipo *survey*, la teoría del *test*, el desarrollo de la psicometría y la econometría, y el enfoque de la teoría fundamentada como un esfuerzo por dotar de esta científicidad de los métodos cuantitativos a lo cualitativo, constituyeron lo que se conoce como el consenso ortodoxo (Piovani, 2008), que dominó la investigación en ciencias sociales entre la década de los 40 y la década de los 70 del siglo XX.

Hablar de las características de la investigación social cualitativa tiene como implicación directa reconocer los procesos epistemológicos diferenciados, y situados históricamente, aunque no necesariamente excluyentes, que supone este tipo de investigación respecto a la otra gran vertiente de la investigación social que es la investigación cuantitativa. Así, la gran distinción tiene que ver con el propósito epistemológico que persigue cada tradición que se resume en las intenciones explicativas de la investigación cuantitativa frente a las intenciones interpretativas o comprensivas de la investigación cualitativa, la cual supone una tensión constante entre las epistemologías y métodos propios de cada tipo de investigación (Bryman, 2004; Piovani, 2008; Piovani, 2018). Dado que es el interés de este artículo centrarse en una estrategia de investigación en específico, que se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa, es importante destacar cuáles son esos diferenciadores o marcadores que este tipo de investigación posee.

Si bien, como menciona Piovani (2018), ambos tipos de investigación contemplan los mismos núcleos decisionales que estructuran el proceso de la investigación (Figura 1), autores como Baker y Edwards (2012), Benzecry y Winchester (2019), Bryman (2004), Guber (2001), Hughes y Sharrock (1997), Valles (1999), Vasilachis (2006) y Verd y Lozares (2016), destacan que, en línea con el propósito de la investigación cualitativa, su proceso metodológico posee características particulares que adquieren forma en las maneras como esta investigación construye conocimiento. En un esfuerzo por sintetizar las discusiones de las y los autores citados, a continuación se destacan algunas de las que son sus principales características:

- Concepto de objetividad no como realidad externa e independiente al sujeto, sino como fenómenos que son mutuamente percibidos desde la intersubjetividad (Hughes y Sharrock, 1997).
- El objetivo del investigador cualitativo es comprender la realidad en términos que no le son propios, sino desde la perspectiva de los sujetos – del otro– que (se) reconoce como objeto y sujeto de la investigación; a esto se le conoce como principio de ignorancia metodológica (Guber, 2001).
- Los métodos y técnicas de investigación son flexibles, contextualizados, descriptivos, interpretativos y comprensivos, se prefiere la profundidad sobre la extensión, la identificación de la diferencia, las tensiones, discontinuidades y conflictos, en vez de la regularidad, los patrones y los universales del comportamiento o de los fenómenos sociales (Bryman, 2004).

- El énfasis está en el proceso que busca una integración de lo teórico en la construcción de la información y para la interpretación de la realidad empírica. Los datos se producen en paralelo al análisis; al negar la existencia de una realidad objetiva, el dato no existe *ex ante* del proceso de recogida (Benzecry y Winchester, 2019).
- Se trabaja con un número restringido de unidades de información, la elección no es por criterios muestrales estadísticos, sino por significatividad de los casos por sus cualidades esenciales como objeto, evento o de experiencia. Procura una generalización analítica –no estadística–, como elaboración teórica, que permita mejorar la comprensión de fenómenos relacionados con las respuestas a preguntas que indagan el cómo y de qué manera; o vincular los casos específicos o un caso en particular con la teoría. La teoría adquiere sentido como un conjunto de herramientas, modelos o conceptos, más que en el sentido de la investigación cuantitativa, que se entiende como proposiciones generalizables y leyes que dan una explicación causal (Verd y Lozares, 2016).

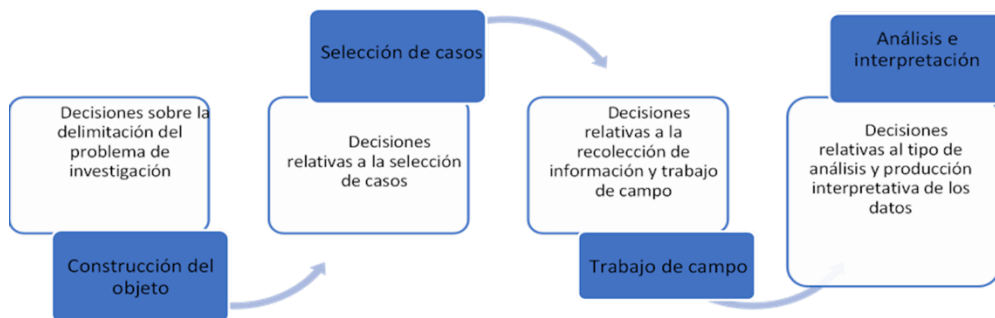


Figura 1. Núcleos estructurantes de la investigación social empírica
Fuente: elaboración propia con base en Piovani (2018).

La investigación que se hace desde las ciencias sociales y se adscribe a la tradición cualitativa se propone como una práctica compleja y recursiva. Aunque posee un método, su aplicación no obedece a un proceso estandarizado y ajeno a la posición de quien investiga, lo que rompe con la idea de la investigación como una “tendencia a concebir acrítica y rígidamente el proceso de investigación –como una mera sucesión de pasos predefinidos– y en el recurso ritualista a métodos y técnicas, independientemente del tipo de preguntas que se formule” (Piovani, 2018, p. 75).

Al respecto, Denzin y Lincoln (2011) señalan que la investigación cualitativa no es un todo monolítico; al interior coexisten y se tensionan posturas críticas acerca del alcance de los distintos supuestos epistemológicos y metodológicos que se enmarcan bajo la visión cualitativa. Sobre esta base, los mismos autores señalan que este tipo de investigación se entiende como un bricolaje donde se ensamblan diferentes prácticas interpretativas y de representación de la realidad, y de construcción de los datos; de un bricolaje en el que su articulación, entendida como triangulación y multi-método, busca aportar a una comprensión más completa, válida y veraz del fenómeno que se está indagando.

1.1 Características de los grupos focales

El uso de los grupos focales no es ajeno a las tensiones y debates en torno a los alcances de la investigación social en la que se enmarca la investigación de la educación. En la revisión de la literatura hecha para el estudio, si bien se pueden identificar puntos en común, también se registran disensos en cuanto a cómo concebir y nombrar los grupos focales (Boddy, 2005) o cómo se deben estructurar y desarrollar.

Se identificaron dos posiciones; una más flexible que concibe a los grupos focales como espacios de investigación cuyas características están dadas por los propósitos de ésta (Farnsworth y Boon, 2010; Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Murdoch, Poland y Salter, 2010; Ryan et al., 2014), y otra postura que los ve como una estrategia de investigación formal y auto referencial, cuya validez depende de la puntualidad y estandarización con la que se ejecuten los procesos de selección de participantes, moderación y análisis (Asquith, 1997; Cowley, 2000; Hennink, Kaiser y Weber, 2019; Kidd y Parshal, 2000).

El uso de grupos focales requiere un proceso de planeación cuidadoso que incluye la selección de los participantes, la formación de los moderadores, la logística de la realización, la preparación de la grabación y filmación, etcétera. Ryan et al. (2014) remarcan que se debe tener en claro cuál es el propósito de utilizar un grupo focal, sea como estrategia de investigación o de evaluación. Los propósitos del proyecto de investigación o evaluación determinan aspectos del diseño de los grupos focales, que incluye el tipo de estructura que se seguirá, la moderación que se llevará a cabo con base en un protocolo de entrevista, el tipo de interacción que se buscará, la información que se espera obtener, así como la aproximación que se asumirá para analizar/construir los datos.

Los mismos autores identifican dos aproximaciones a la conceptualización y desarrollo de los grupos focales: la primera es una aproximación basada en la psicología social, donde el moderador se asume como un científico que introduce

preguntas para revelar las concepciones de los sujetos y estar atento a sus sesgos; la segunda es una aproximación socioconstructivista, donde la moderación es más fluida y proclive a que sean los propios participantes quienes pongan en la mesa los temas, y en esa medida asuman el desarrollo del grupo. Ambas posturas requieren la preparación de preguntas clara y sólidamente pensadas y previamente preparadas, con especial atención en la manera como se secuencian, su orden de presentación y en la forma como son fraseadas.

Por su parte, Tausch y Menold (2016) identifican tres aspectos a ser considerados cuando se emplean grupos focales: 1) los sujetos que abarcan los procesos de selección y conformación de los grupos; 2) la comunicación al interior del grupo que tiene que ver con la guía de preguntas, así como la moderación y sus estilos, y 3) el análisis de los grupos. Dependiendo de lo específico y los propósitos del grupo, la atención de estos aspectos puede ser más o menos complicada. Acerca de esto, Orvik, Larun, Berland, y Ringsberg (2013) plantean en su revisión sistemática sobre el uso de los grupos focales, que sólo una pequeña proporción de los artículos revisados consideró la influencia de la moderación como un elemento estratégico en el desarrollo de estos grupos, afirmación en la que coinciden con George (2013). A pesar de ello, los artículos que en la revisión sistemática consultada sí abordan el tema de la moderación, coinciden en señalar la influencia que ésta tiene para estimular y orientar las participaciones del grupo focal.

Técnicamente, los grupos focales pueden ser definidos como entrevistas grupales o colectivas que se dan con la facilitación de uno o dos moderadores, y que las más de las veces tienen como propósito conocer la opinión de un conjunto de personas sobre un tema o situación. Para lo cual el moderador, que puede ser el propio investigador u otra persona entrenada para hacer este trabajo, por lo general, se basa en una guía semi-estructurada de preguntas previamente hecha (Farnsworth y Boon, 2010; Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Marradi et al., 2007; O'Connor y Murphy, 2009; Wibeck, Abrendt y Oberg, 2007).

A partir de esta definición básica y común, existe consenso en la literatura revisada acerca de las posibilidades que tienen los grupos focales como espacios de investigación complejos y robustos. Así, autores como Freidin (2016), Halkier (2010) y Murdoch et al. (2010) señalan la capacidad de los grupos focales para acceder a los niveles de las representaciones, significaciones, opiniones, posturas y experiencias que, a partir de la dinámica interaccional y de conversación que se estimula con esta estrategia, puede tener el investigador para reconocer el pensamiento de la población que participa del grupo.

Siguiendo a Bamberg y Georgakopoulou (2008) podemos ubicar a los GF entre los espacios de interacción social en los que se producen narrativas de pequeña escala (*small stories*) que permiten observar el trabajo identitario mediante el posicionamiento de los participantes respecto de los valores culturales y los discursos normativos referidos al cuidado de la salud. Los autores argumentan que en estos espacios interactivos los interlocutores describen el mundo (incluyendo a ellos y a los otros), y al hacerlo señalan cómo quieren ser comprendidos respecto de dicha construcción referencial. El posicionamiento personal resulta del interjuego entre las posiciones sociales de los participantes y los discursos que trascienden el aquí-ahora, y la dinámica interactiva del contexto conversacional. (Freidin, 2016, p. 11)

Al respecto, Onwuegbuzie, Dickinson y Leech (2009) identifican diferentes tipos de datos y análisis que el investigador cualitativo puede construir por medio de los grupos focales (Figura 2).

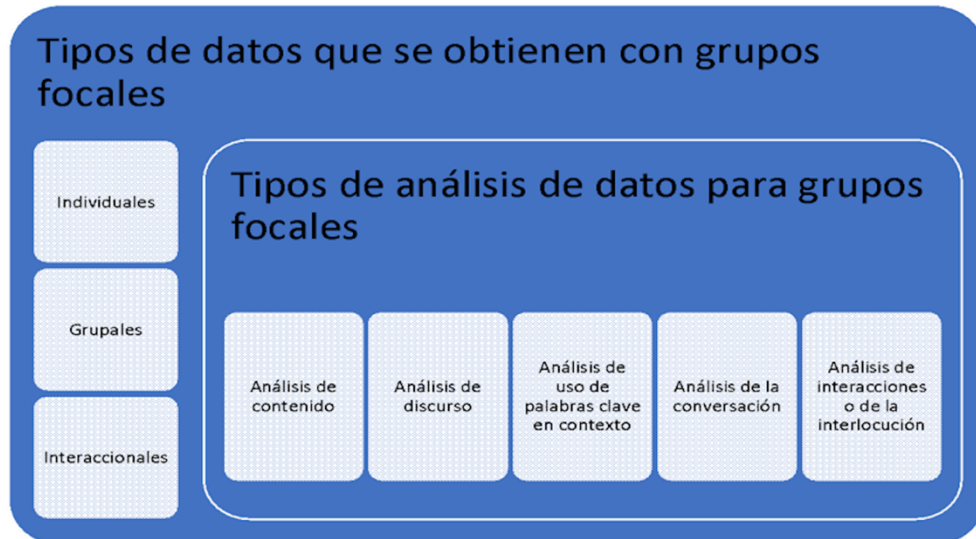


Figura 2. Tipos de datos y análisis en Grupos Focales

Fuente: elaboración propia con base en Onwuegbuzie et al. (2009).

Los grupos focales, además de ser considerados como una estrategia de investigación, también se destacan como espacios que, en la conversación, pueden detonar formas colectivas de producción del conocimiento y de reflexión (Freidin, 2016). Sobre este punto Murdoch et al. (2010) y Farnsworth y Boon (2010), señalan que los grupos focales no deben ser vistos como agregados individuales de información del tipo que se obtiene con una entrevista individual, sino como un proceso colectivo de información en el que los participantes se influyen

mutuamente, generando con ello una información de naturaleza distinta a la que se obtendría con entrevistas individuales.

En los grupos que describimos, las relaciones grupales moldeaban la información que recogíamos sobre la experiencia de la exclusión social al mismo tiempo que producían una postura reflexiva sobre las narrativas y representaciones con las que nos enfrentábamos, creando así una resonancia con la etnografía y la autoetnografía (Anderson, 2006a, 2006b). (Farnsworth y Boon, 2010, p. 620)

Las condiciones de interacción producen conversaciones diferentes; en ese sentido, las demandas de interacción entre los grupos focales y las entrevistas individuales varían, ya que mientras en un grupo focal hay oportunidad para permanecer en silencio, una entrevista requiere una interacción constante y sostenida del informante. En apoyo a esta idea, Tausch y Menold (2016) destacan que los grupos focales pueden ayudar a los informantes a identificar y clarificar sus puntos de vista, a partir de una dinámica que promueve en los participantes la exposición y contraste de sus ideas de manera espontánea con el resto del grupo.

De este modo, la interacción que supone la conversación y los silencios (Murdoch et al., 2010) de un grupo que puede ser homogéneo o heterogéneo (Freidin, 2016), conlleva en todos los casos una negociación de significados y posturas de cada uno de los participantes en los grupos, en los que existe una mutua influencia entre el contenido de las participaciones de los informantes y las formas sociales que se detonan en la dinámica de los grupos, y que incluyen la moderación de estos. En consideración a lo anterior, el análisis de la conversación así como de la comunicación no verbal que posibilitan los grupos focales, representa una forma de aproximarse a las interacciones y formas de organización social, así como a los procesos colectivos de construcción de sentido de los participantes (Halkier, 2010), que en el caso de la educación puede abarcar a docentes, estudiantes, padres de familia, tomadores de decisiones o cualquier actor relacionado con los distintos procesos y dimensiones de la educación.

Bajo este supuesto, el grupo focal implica un proceso de construcción colectiva de conocimientos y significados que se hacen presentes a partir de la conversación y la interacción. Autores como Johnson (1996) y Wibeck et al. (2007) señalan el potencial que posee esta estrategia de investigación para la concientización, la emancipación, el aprendizaje, la construcción participativa y la validación de los procesos de investigación.

Según Johnson (1996), el uso de los grupos focales en la investigación social de tipo cualitativo posee el potencial para que los participantes tomen conciencia de sus

problemáticas diarias y, en esa medida, pueden constituirse como una fuente de empoderamiento, fomentando con ello una identidad colectiva que los lleve incluso a proponer formas de transformación social y solución de sus problemas. En línea con esto, Wibeck et al. (2007) mencionan que, de manera similar al aprendizaje basado en problemas, los grupos focales suponen aprendizajes para los participantes en la medida en que las personas se involucran en un proceso de construcción de sentido colectivo, a través de observar la comunicación, el lenguaje y el pensamiento de quienes participan en un grupo.

El investigador puede analizar cómo los participantes desarrollan ciertos temas en la discusión y cómo están reflexionando y desarrollando su comprensión de su experiencia individual contra la suma de argumentos, experiencias y conocimientos de otros participantes. En el análisis, el investigador puede explorar cómo las elaboraciones individuales ayudan a formar una red de conocimientos socialmente compartidos que emergen a través de la discusión grupal. (Wibeck et al., 2007, p. 255)

Con base en esta construcción teórica, en los siguientes apartados se analizará la experiencia concreta que los autores de este artículo tuvieron con el diseño y desarrollo de un conjunto de grupos focales en un contexto de investigación en educación con fines institucionales. Cabe señalar que, a pesar de que antes de la elaboración de este artículo los autores poseían un conocimiento basado en su *expertise* de las implicaciones del trabajo con grupos focales, dicho conocimiento no era tan robusto comparado con el que se obtuvo a partir de la revisión teórica realizada para este texto; de ahí que la vigilancia epistemológica que se propone como propósito de este trabajo tiene una lógica de análisis retrospectivo y metacognitivo acerca de los aciertos y errores que se tuvieron al realizar los grupos focales.

Creswell y Poth (2018), refieren dos propuestas que conciben a las entrevistas grupales como una serie de pasos en una investigación: una es la de Brinkmann y Kvale (2015) y la otra la de Rubin y Rubin (2012). Ambas propuestas consideran que un reporte de entrevistas con grupos focales se compone de siete pasos en una secuencia lógica de momentos, desde la tematización del estudio, el diseño del estudio, las entrevistas, la transcripción, el análisis de la información, la verificación de la validez y confiabilidad y la posible generalización de los hallazgos hasta escribir el informe.

Aunque en este estudio no se abordan todos los pasos arriba mencionados, es importante señalar la coincidencia entre lo propuesto por Creswell y Poth (2018) y la propuesta de los aspectos que se abordan en este trabajo.

2 Aspectos metodológicos para el análisis del diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación de los grupos focales

Como se indicó en la introducción, la realización de los grupos focales se enmarcó en un proyecto mayor relacionado con la creación del Centro de Formación de Docentes de la UNAM (CODEIC, 2018). Para dar seguimiento a la recomendación del comité académico de realizar grupos focales para analizar la elaboración del proyecto del centro, se conformaron diferentes equipos de trabajo cuyo propósito fue conducir los distintos procesos de diseño, desarrollo, moderación y análisis de los grupos focales. Los resultados que se obtuvieron de los grupos focales fueron publicados en el libro colectivo *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (Sánchez y Martínez, 2019).

En total se realizaron ocho grupos focales en los que participaron 86 docentes de bachillerato y licenciatura de la UNAM. El diseño de los grupos focales se hizo considerando las cuatro áreas del conocimiento en que están divididas las licenciaturas en la UNAM y los dos subsistemas de bachillerato. En cuanto a la participación de los docentes en grupos focales la Tabla 1 se retoma de Martínez Hernández et al. (2019), en la que se identifican las entidades académicas de los docentes participantes así como el número de participantes por grupo focal.

Tabla 1. Datos generales de los grupos focales realizados

No. de grupo	Entidad de procedencia	Asistentes
1	Facultad de Estudios Superiores Acatlán y Aragón	11
2	Facultad de Arquitectura y Química	12
3	Facultad de Medicina y Psicología	10
4	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Zaragoza e Iztacala	8
5	Facultad de Ciencias, Veterinaria, Ingeniería, Odontología, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales	11
6	Facultad de Artes y Diseño, Filosofía y Letras, Música	12
7	Escuela Nacional Preparatoria	12
8	Colegio de Ciencias y Humanidades	10
Totales		86

Fuente: retomado de Martínez Hernández et al. (2019, p. 173).

Dado que el análisis que aquí se presenta se enfoca en el proceso concluido, metodológicamente el análisis se realizó con una estrategia diferenciada de acuerdo con la fuente y disponibilidad de los datos. Respecto a esto, es importante retomar

lo señalado en la introducción acerca de que este análisis corresponde a un segundo momento en el que se reconfiguró el equipo de investigación de la hoy CUAIEED. Este trabajo se enfocó en identificar los siguientes aspectos o categorías que implican el uso de grupos focales:

- Diseño
- Puesta en marcha
- Transcripción
- Moderación

Para el análisis de los tres primeros se recurrió a dos fuentes públicas que dan cuenta de estos aspectos de los grupos focales y que son el documento de fundamentación del *Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM* (CODEIC, 2018) y el libro de *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (Sánchez y Martínez, 2019). El análisis de estos aspectos se hizo a partir de estos documentos y contrastando con lo que la literatura y estudios empíricos señalan respecto al diseño, puesta en marcha y transcripción de grupos focales.

En el caso del análisis de la moderación se trabajó con las transcripciones de los grupos focales. Para el análisis de este aspecto se retomó parte de la propuesta de Kalman y Rendón (2016). En esta propuesta el análisis de las conversaciones se hizo identificando episodios en los que las personas que realizaron la moderación construyen un discurso que es fundamentalmente oral y a través del cual se expresan intenciones, emociones y posturas ideológicas, éticas, políticas, institucionales y pedagógicas, entre otras. Dicho análisis se hace empleando la herramienta de hoja de cálculo que la mayoría de las computadoras incluye como parte de su *software*.

Para realizar un análisis en detalle, retomamos a James Paul Gee (2005), quien propone analizar el lenguaje a partir de líneas u oraciones, que pueden ser identificadas por un verbo conjugado y los elementos a los que hace referencia; marcadores discursivos de contraste, ejemplificación, conjunción, adversativos, entre otros; o marcadores paralingüísticos que incluían elongaciones, silencios, traslapes y otros marcadores de la pragmática. (Kalman y Rendón, 2016, p. 35)

Con base en esta propuesta se identificaron los episodios para analizar la moderación y observar de qué manera se colocaba en relación con los participantes. En función de esto se caracterizaron los tipos de moderación e intervenciones que tuvieron lugar en los grupos focales. De esta manera, para realizar el análisis de la

moderación se identificaron las siguientes categorías analíticas con base en las cuales se llevó a cabo: la moderación como posibilitación de la participación, moderación como encauzamiento de la participación y moderación como limitativa de la participación.

En todas estas categorías que se observan en la moderación es posible identificar los efectos y posibles sesgos que ésta tiene sobre el grupo, de ahí que sea clave para entender el sentido que adquiere la participación de las personas. Si bien por cuestiones de espacio en este artículo no se presentan todos los episodios identificados en los ocho grupos focales, sí se muestran aquellos que son representativos de lo encontrado en el análisis.

En el siguiente ejemplo (Figura 3) se puede ver la manera como se realizó tanto la codificación como la categorización para el análisis de la moderación. En la hoja de cálculo se vaciaron las transcripciones, que se dividieron en episodios narrativos; una vez hecho esto en el análisis se inició la codificación, identificando el tipo de acción que el sujeto realizaba en cada episodio; después se definieron las categorías que pudieran agrupar las distintas acciones identificadas.

lineas	Transcripción	Acción	Descripción de la acción	Categorías
94	GF6_FJ: Vengo de la facultad de [música]			
95	GF6_Moderadora: [(inaudible)] ((otros rien)) si XXXX (Nombre de la moderadora)			
96	GF6_FJ: Estudié la licenciatura en piano y una maestría en cognición musical (.) y estoy en la coordinación de teclados (.) Bueno, como comentario (x) bueno más bien >lo que estaba yo pensando es esto de los grupos< focales (.) me llamó la atención que no hubiera por ejemplo de otras carreras que las que generalmente como que se ponen juntas ¿no? esto de Arte y (x) y también bueno (x) para encontrar este salón vi que había un grupo focal pero no sé qué exactamente es el grupo focal. Pero me identifiqué porque estaban todos (.) pero bueno me da gusto estar aquí.			
97	GF6_Moderadora: muy bien muchas gracias eh bueno pues un grupo focal –así una breve intervención es: esta conversación que vamos a tener ahorita (.) que ya arrancamos donde se pueden verter muchas (x) muchas opiniones acerca de temas que vamos (x) que vamos a ir planteando (.) en esta ocasión nos convoca (.) el centro de formación (2) o sea qué pensamos acerca de la formación en la UNAM (.) cómo nos imaginamos un centro de formación, es: una consulta que se está haciendo a todos los profesores de todas las áreas (.) bueno (.) ahí XXXX (Nombre de funcionaria) les puede hablar más acerca de la selección	SitúaALosParticipantes	El grupo inicia con una breve presentación de los asistentes por indicación de la moderadora, en donde les solicitó que compartieran su nombre, procedencia y qué imparten. Una vez que concluye la ronda de presentación, y ante una duda sobre qué es un grupo focal, la modera intenta explicar a los asistentes en qué consiste un grupo focal sin lograr claridad en la intencionalidad ni la dinámica a seguir. Aunado a ello otorga la palabra a quien fungiría como relator de tal manera que le cede el lugar protagónico en el grupo focal, que además le permite posicionarse como figura de "autoridad" frente a los profesores.	EncauzamientoParticipación
98	Funcionaria: eh: efectivamente [bueno] pero no se preocupen aquí hay una colada que soy yo (.) que soy de la (x) del área de la administración			
99				

Figura 3. Identificación, codificación y análisis de episodios narrativos de la moderación

Fuente: elaboración propia con base en Kalman y Rendón (2016).

3 Análisis y discusión del diseño, puesta en marcha y moderación de los grupos focales

A continuación se presentan el análisis y la discusión de los aspectos o categorías examinados en el trabajo. Es importante mencionar que en todos los casos la discusión se plantea a partir de la literatura, recomendaciones y puntos destacados en la revisión bibliográfica. En consecuencia, además de identificar aquellos elementos presentes en cada aspecto o categoría, también se incluyen aquellas posibles ausencias y carencias que estos grupos focales pudieron presentar. Es a partir de lo anterior que en las conclusiones lo que se hace es presentar recomendaciones que se pudieron extraer del análisis de cada uno de estos aspectos o categorías.

3.1 Diseño de los grupos

De acuerdo con Hennink et al. (2019) y Baker y Edwards (2012), la selección de un tamaño de muestra apropiado para la investigación cualitativa representa un desafío. Esto se debe a que el objetivo reside en seleccionar una muestra que permita obtener datos valiosos para comprender el fenómeno que se pretende estudiar, los tamaños de las muestras pueden variar significativamente según las características de cada estudio, que se relaciona directamente con la saturación de la información.

Para la organización de los grupos del nivel superior, se siguió una estrategia a partir de dos agrupaciones basadas en la ubicación de las escuelas y facultades, el número total de docentes activos en ellas, así como la representación de las cuatro áreas de conocimiento antes señaladas. En total se previó la realización de nueve grupos de enfoque, donde participaron 12 docentes por grupo, es decir, contar con la voz de 108 profesores. En el caso del bachillerato se preveía la asistencia de 24 docentes de los 14 planteles anteriormente mencionados, y con respecto al nivel licenciatura, 60 profesores provenientes de 18 entidades del campus central y 24 adscritos a las FES.

Esta descripción da cuenta del proceso de selección que, de acuerdo con lo que plantean Hennink et al. (2019), implicó tomar una decisión metodológica sobre el número de grupos focales necesarios en un estudio como parte fundamental del diseño de la investigación, ya que el tamaño de la muestra influye en diversos componentes del estudio. Sin embargo, según estos autores la saturación y, por consiguiente, el tamaño de la muestra, no puede determinarse de antemano, ya que requiere el examen de los datos del estudio. La investigación metodológica sobre los parámetros que influyen en la saturación es limitada para ayudar a los

investigadores a seleccionar un tamaño de muestra efectivo antes de recabar la información (Hennink et al., 2019).

No obstante, hay pocos estudios en donde se dé a conocer el tamaño de las muestras y su conformación para llegar a dicha saturación; en este sentido, es posible establecer que a pesar de haber determinado con antelación la selección de la muestra, al menos permite identificar cómo se conformó, el grado de representatividad que existe, así como reflexionar sobre la posibilidad de haber llegado a la saturación de la información dada la conformación de la muestra.

Por otro lado, Onwuegbuzie et al. (2009) mencionan que los grupos focales que cuentan con un diseño pertinente tienen una duración de entre 60 y 120 minutos, y se desarrollan con un número de entre 6 y 12 participantes, lo cual es coincidente con la implementación de los grupos focales aquí descritos. La razón por la que se establecen estos números, de acuerdo con dichos autores, obedece al objetivo de contar con participantes suficientes para que la información que de ahí resulte sea amplia, sin que el grupo sea más extenso, lo que podría intervenir en el tiempo para desarrollarlo, las participaciones de los asistentes y la comodidad que les representaría expresarse con confianza frente a un amplio número de personas. Aunado a ello, estos mismos autores afirman que existe la posibilidad de lograr la saturación teórica al llevar a cabo entre tres y seis grupos focales (Onwuegbuzie et al., 2011), lo que suma otra perspectiva, un tanto distinta, a la que aportan Hennink et al. (2019).

Otro aspecto significativo dentro del proceso fue la convocatoria y contacto con los docentes para el desarrollo de los grupos focales. La estrategia por la que se optó fue enviar un oficio a los directores de las entidades académicas y a los responsables del personal académico de las adscripciones que integraron la muestra (Martínez et al., 2019), con el fin de solicitar su apoyo para contar con la participación de los profesores que cumplieran con los criterios establecidos en la conformación prevista de los grupos focales, y que aceptaran participar en ellos.

Tausch y Menold (2016) señalan en su estudio que el hecho de dirigirse a los posibles participantes cara a cara, en lugar de por escrito, resultó ser crucial para el éxito de la convocatoria en todos los grupos realizados. En este estudio, los moderadores entrevistados consideraron que este tipo de contacto era el más adecuado para responder a las preguntas de las personas que participaron en los grupos, así como explicar el método y los objetivos de los grupos de enfoque que se llevarían a cabo.

3.2 Puesta en marcha

Cada uno de los 8 grupos focales se desarrolló en una única sesión con una duración aproximada de 120 minutos. Todos los grupos fueron audio y videograbados con fines de recuperar la información, contando con el consentimiento informado de los participantes. Los grupos focales se desarrollaron en aulas de las instalaciones de la entonces CODEIC, ubicadas dentro del campus central de la UNAM, lo que implicó el traslado de cada profesor participante por su cuenta. Los grupos se realizaron en un aula acondicionada para ello, donde el espacio físico permitiera la distribución de los participantes de manera que la interacción se diera con suficiente amplitud y movilidad, así como para incorporar el equipo de audio y videograbación (CODEIC, 2018).

Los grupos focales se audiograbaron, dejando de lado otro tipo de interacción y lenguaje como el corporal, es decir, se centró en el discurso oral (qué dijeron), pero no en cómo lo expresaron (ademanos, gestos, miradas, etc.), lo que implica analizar la información de manera que se deja de lado otro tipo de observaciones que pudieran enriquecer los hallazgos, y entonces se limita el potencial que representa emplear los grupos de enfoque como parte del método para recabar información sobre el fenómeno (Fransworth y Boon, 2010). Aunque es de destacar que en el audio, así como en la transcripción, sí se identificaron algunos elementos paralingüísticos como silencios, entonaciones o risas.

Para realizar la moderación se integró un equipo compuesto por tres moderadoras principales adscritas al área de investigación de la Coordinación, cada una de las cuales estuvo acompañada de un miembro de la Coordinación, quien tendría la función de relator (CODEIC, 2018). Sobre este punto se señala que quienes acompañaron los grupos eran figuras de autoridad de la Coordinación, lo cual contradice lo apuntado por Tausch y Menold (2016), quienes mencionan que la participación de figuras de autoridad puede inhibir la participación en tanto se establece una relación desigual, debido a las diferencias en el estatus de quienes participan. El equipo de moderadoras no recibió un curso o capacitación formal para la moderación, se asumió que dado que todas tenían experiencia docente en educación superior, en entrevistas individuales y en investigación social y de la educación, entonces se cumplía con el perfil para realizar entrevistas de grupos focales.

3.3 La transcripción como análisis y construcción de los datos cualitativos

El segundo equipo de investigación revisó las transcripciones y se decidió rehacerlas con base en una adaptación a la convención del código de Jefferson, para asegurar

la fidelidad de la información y poder emplearla con los fines de investigación previstos.

Esta situación pone de manifiesto un aspecto que señala Davidson (2009) sobre el proceso de transcripción y construcción de los datos cualitativos. Aunque en la transcripción se evidencia la naturaleza interpretativa y construida de los datos, éstas siguen siendo pasadas por alto por quienes se concentran en el análisis lingüístico y de contenido, sin advertir los orígenes epistemológicos de la investigación cualitativa en los que el dato no existe de manera independiente al sujeto, sino que es el investigador quien lo construye. Finalmente, el que los miembros del equipo de investigación fueran quienes rehicieran la última versión de las transcripciones y emplearan la convención que eligieron como pertinente para los fines del estudio, coincide con el planteamiento que hace esta misma autora al decir que los investigadores prefieren desarrollar sus propias transcripciones, ya que la transcripción se considera un análisis dentro del proceso de investigación.

Un aspecto para considerar con respecto a los grupos focales es que el proceso de transcripción es muy distinto al de una entrevista individual, donde siempre resulta claro quién es el hablante. La forma de lidiar con ello depende de la elección en la forma de registrar y grabar el grupo; por un lado, la audiograbación es más fácil de trabajar para el transcriptor que un video, sin embargo, si no se tiene claridad en las voces es difícil identificar al participante que habla, además de no poder registrar el comportamiento no verbal que pudiera ser importante.

Por otro lado, la videograbación puede resultar igual de útil si el audio es de buena calidad, y permite identificar con claridad al interlocutor, pero puede ser ineficiente para registrar el comportamiento no verbal a menos de que se cuente con varias cámaras que capten dicho comportamiento, y aun así el registro sería parcial (Kidd y Parshall, 2000).

Al respecto, Onwuegbuzie et al. (2009) advierten las múltiples formas de obtener datos de los grupos focales, sea por medio de videograbaciones, notas de observación, el trabajo de *debriefing* y las transcripciones totales o las parciales que permitan concentrarse sólo en aquellos fragmentos que sean de interés para el investigador. Para el caso de estos grupos se optó por transcripciones totales con una adaptación de la codificación elaborada con base en las convenciones establecidas por Jefferson (1984).

En este proceso de reconstrucción de la experiencia no se incluye el análisis, ya que este tópico no corresponde al objeto ni objetivo de este texto, aunque cabe destacar que en sus rasgos generales el análisis se centró en dos grandes categorías definidas *a priori*: la formación recibida y las necesidades e intereses de formación, más

aquellas que surgieron en el análisis de las conversaciones de los grupos. Así, el primer equipo de investigación construyó las categorías apoyándose en la revisión de la literatura, y las fue adecuando o añadiendo nuevas de acuerdo con los hallazgos derivados del proceso de análisis, como lo muestran en el texto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM (CODEIC, 2018) y el libro de *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (Sánchez y Martínez, 2019).

4. Análisis y discusión de la moderación en los grupos focales

De acuerdo con Murdoch et al. (2010), la moderación en los grupos focales no se restringe a un papel de entrevistador sino al de un observador de lo que pasa en el grupo, de ahí que ésta sea considerada más como una facilitación o una mediación de la conversación para alentar sinergias dentro del grupo.

De lo observado en los grupos se puede identificar que las sinergias detonadas se relacionaron con el tipo de moderación que en cada uno de ellos se puso en práctica. Así, en algunos momentos las moderaciones se tornaron en posibilitadoras de la libre expresión de los participantes, para que fueran ellos quienes construyeran la conversación hacia donde sus interacciones e intercambios los dirigieran, aun a costa de desviarse del objetivo del grupo; mientras que en otras ocasiones la moderación fue limitante para que esto ocurriera, cortando esta expresión o bien introduciendo sesgos para construir límites a favor de ciertas visiones. Por último, también se identificaron momentos en los que la moderación encauzó la conversación hacia los objetivos del grupo, pero sin abandonar las posibilidades que en la dinámica los docentes plantearon o que arrojan nuevas luces sobre temas o situaciones.

Con el fin de ilustrar la forma como la moderación influye en los grupos focales se rescatan algunos pasajes de los grupos que resultan ilustrativos del tipo de moderación desarrollada. Es importante hacer notar que la moderación dentro de los grupos no fue homogénea ni constante, es decir, que ésta a veces se tornó posibilitadora, a veces limitadora y a veces encauzadora de la participación de los docentes; se advierte esto sin ánimos de calificar las moderaciones, sino para señalar cómo un grupo focal es un proceso que se desarrolla de manera recursiva y contextual al momento en que tiene lugar.

En el siguiente episodio se observa la dinámica de intercambio que se detona en un grupo focal y cómo la moderación incide al limitarla; de esta forma el grupo inicia con una breve presentación de los asistentes por indicación de la moderadora, donde les solicita que compartan su nombre, procedencia y asignatura que imparten. Una vez que concluye la ronda de presentación, y ante una duda de un participante sobre qué es un grupo focal, la moderadora intenta explicar a los asistentes en qué consiste sin lograr claridad en la intencionalidad ni la dinámica a seguir. Aunado a ello,

otorga la palabra a quien fungía como relator, de tal manera que le cede un lugar protagónico en el grupo focal, que además le permite posicionarse como figura de autoridad frente a los profesores.

Moderadora7: ...muy bien muchas gracias eh bueno pues un grupo focal –así una breve intervención es:: esta conversación que vamos a tener ahorita (.) que ya arrancamos donde se pueden verter muchas (x) muchas opiniones acerca de temas que vamos (x) que vamos a ir planteando (.) en esta ocasión nos convoca (.) el centro de formación (.2) o sea qué pensamos acerca de la formación en la UNAM (.) cómo nos imaginamos un centro de formación, es:: una consulta que se está haciendo a todos los profesores de todas las áreas (.) bueno (.) ahí Asistente-1 les puede hablar más acerca de la selección (GF6).

Más adelante, nuevamente la moderadora intenta limitar las participaciones interrumpiendo su intercambio, e insiste en que en un momento más abordarán dichos temas, sin decirles cuáles son ni explicarles la dinámica a seguir. A casi 30 minutos de iniciado el grupo, les menciona que establecerán acuerdos para llevarlo a cabo y moderar sus participaciones:

Moderadora7: [oigan] perdón ahorita podemos pasar a esos temas (.) vamos a poner algunos –o sea somos 12 (x) 13 personas acá entonces VAMOS a ir a poner algunos acuerdos para poder moderar adecuadamente

Docente3: [inaudible]

Moderadora7: [sí sí sí] porque queremos que todos participen. (GF6).

Los participantes continúan interviniendo libremente con temas relacionados a la docencia y sus condiciones laborales, sin que se aborden las temáticas contenidas en el guión de preguntas. En el minuto 30 la moderadora les comenta que les dará a conocer los temas sobre los que van a conversar, pero no lo hace, e intenta dar lugar a los comentarios antes expresados por los profesores, aclarando que no es el foro adecuado para hacerlo. Esto lo hace además expresando posturas personales en torno a la docencia. Aunado a ello determina la forma en la que desea que se lleven a cabo las intervenciones y manifiesta su posición frente a la mediación del grupo, haciendo referencia a la dificultad que le representa y caracterizando el rol como uno que no es grato de desempeñar. Es hasta ese momento que retoma el instrumento previsto para el desarrollo del grupo y abre la participación a los docentes:

Moderadora7: A ver Docente9 muchas gracias (.) ahorita van a ver los temas que tenemos para abordar (.) Desgraciadamente no somos la entidad donde podamos dar respuestas a las inquietudes laborales ¿no? £ eso no £ Pero es un espacio donde queda abierto para que podamos expresar qué de nuestro

quehacer docente eh:: requiere mejorarse y cómo podríamos (.4) Qué podríamos proponer para que nos formemos mejor (.) entendiendo la formación como todas aquellas herramientas de las que podamos disponer (.) además de nuestros conocimientos disciplinares, para poder ejecutar mejor la función de docentes (.) que sabemos que es una función compleja y que también requiere de muchas más cosas que las que nos pueda acercar la universidad ¿no? Incluso (.) aquellas motivaciones (.) lo más intrínseco en nosotros, está ahí. Quienes somos docentes no lo somos solamente por la paga o porque nos guste lo que estamos compartiendo, sino que hay un sentido de vida más profundo ¿no? al ser maestro. Vamos a empezar con una pregunta – ah (.) me gustaría que acordáramos algunas cuestiones de orden. A mí me toca la parte difícil (.) creo que a nadie le gusta desempeñarla (.) ¿por eso me mandan? es la de pedirles que guardemos silencio, le vamos a pasar la palabra a alguien más (.) les pido comprensión para eso (.) por ello vamos a hacer de nuestras intervenciones algo breve no más de dos minutos para que podamos escucharnos entre todos y así nos vamos dando la palabra Eh:: levanten la mano cuando quieran intervenir y yo los voy anotando y les voy cediendo para que todos podamos participar ¿sale? (.) (GF6).

Aunque Murdoch et al. (2010) señalan que revelar información sobre los propósitos o resultados parciales de una investigación puede suponer riesgos, en la medida que se insertan sesgos en los sujetos de la investigación que pueden hacer que sus posturas cambien, lo que se observa en este grupo es que, el no explicitar los propósitos, si bien permitió que los docentes expresaran con amplitud sus experiencias de formación, en cambio, en la moderadora esta situación generó una percepción de descontrol, por lo que limitó la participación de los docentes.

Respecto a esta situación Wibeck et al. (2007) señalan que, si el moderador no provee suficiente información sobre los propósitos y el encuadre de la reunión, los participantes pueden tener incertidumbre acerca de lo que se espera que compartan en el grupo y lo que se espera de ellos, ocasionando que el grupo se desgaste en tratar de entender las expectativas de quienes lo convocaron y dejando a un lado la co-construcción de conocimientos. Aunque es de destacar que la responsabilidad de estos puntos no sólo es de quien modera, especialmente cuando quien lo hace no pertenece al equipo de investigación. En cambio, estos son aspectos que deben atenderse desde el diseño de los grupos, especialmente como parte de la pauta o guía de preguntas.

Cabe subrayar que O'Connor y Murphy (2009) afirman que la moderación de un grupo focal implica una toma de decisiones continua y en tiempo real, que puede llegar a implicar el renunciar a ver aspectos que inicialmente estaban planteados en la guía de preguntas. Así, la moderadora, al buscar ajustarse a la planificación del

grupo, lo que hizo fue limitar la participación que de manera espontánea tuvieron los docentes, cortando con ello la generación de información que ella juzgó en ese momento como no pertinente o deseable.

Respecto a la forma como se manifiestan las posturas personales e inciden en el desarrollo del grupo, se destaca en la moderación del siguiente grupo focal el uso de ciertas metáforas y expresiones que reflejan la propia posición de quien modera acerca de la docencia. Esto puede influir en el desarrollo del tema central del grupo, generando con ello posibles sesgos en el progreso del grupo. Así, en el siguiente episodio la moderadora inicia solicitando que se presenten y señalen qué los había llevado a ser docentes; después de la tercera participación, en la que el docente puso énfasis en su gusto por la docencia, la moderadora intervino reforzando el sentido que la docencia tiene para el participante, pero generalizando hacia el grupo.

Docente3: ...Y ya que empecé a ver la parte de la docencia, me empezó a gustar, y de hecho me gusta mucho, es una parte que me gusta mucho, disfruto mucho la parte docente, pero (x) igual, digamos que lo descubrí en el camino, no fue algo que quisiera hacer desde el principio (x), no tenía idea que me iba a gustar hacer eso. Entonces así fue como empecé.

Moderadora3: Qué interesante, ¿no?, ¿Qué tendrá la docencia que nos llama tanto? ¿Quién sabe? O tal vez sí, sabemos y eso es lo que compartimos. Póngase su nombre bien visible para que pueda referirme bien a usted. (GF3).

Al colocar este énfasis se observa que el discurso de quienes participaron en el grupo focal refleja una visión poco problematizada de la docencia, que se plasma en las intervenciones de los docentes, las cuales expresan visiones idealizadas sobre ésta. Situación que plantea el tema de los sesgos inducidos por la propia moderación dentro de un grupo focal, favoreciendo con ello el llamado “pensamiento de grupo” como una forma de autocensura que se da a partir del tono y dinámica del grupo (George, 2013).

La emisión de comentarios por quien modera un grupo focal puede confundirse con la recapitulación y la *editorialización*, que se asocia a la interpretación que en el proceso del grupo focal puede hacer para sí, pero que termina expresándose al resto del grupo con las consecuencias que esto trae. Sobre la recapitulación, O'Connor y Murphy (2009) señalan que es una estrategia que permite la moderación del grupo junto con el empleo de las preguntas de transición. En este caso, contrariamente, lo que se observa es que el uso de la recapitulación incorporó juicios de valor que pudieron sobreinterpretar lo que los docentes compartieron.

En el siguiente episodio, aunque la participación de la moderadora se da a mitad del desarrollo del grupo, la identificación de la forma como arriban a la docencia es acompañada del uso de expresiones que pueden servir como incentivo para que los docentes recreen una concepción de la docencia surgida en la dinámica del grupo.

Moderadora1: Pues como ven como sea que nos hayamos acercado a la docencia parece que sí requiere de un compromiso ¿no? Y ustedes ya lo han mencionado de un proceso de formación que no necesariamente al inicio cuando nos enfrentamos a ello (.) ya lo traemos sino a veces con ese compromiso y responsabilidad que sabemos tenemos al frente pues es que iniciamos con este proceso de formación y entonces lo llevamos a la par con el inicio de la tarea. Al respecto quisiera preguntarles ¿qué de las diversas formaciones que ustedes pues han tomado para ser docentes les ha sido más útil que nos comenten un poquito de la experiencia que les ha resultado más útil? Y entonces ¿por qué les ha resultado más útil? ¿qué características consideran de esa este- de esa experiencia tenía para que resultara tan benéfica para ustedes? (GF1)

Hacia el final del grupo, la moderadora introduce nuevamente un comentario que se confunde entre un juicio de valor y una observación, pero que al expresarse frente a los participantes como afirmación introduce posibles sesgos de deseabilidad social y contribuye a la construcción del pensamiento del grupo. Contrariamente, Wibeck et al. (2007) señalan la importancia de que la moderación dé pie a un rango de perspectivas.

Moderadora1: Parece que:: entonces esta- estas- las características de estas formaciones que podemos rescatar es que les han permitido cambio de concepciones, cambios de paradigmas (.) que:: les han permitido generar vínculos, comunidades y comunidades de aprendizaje no sólo al interior de uno de los cursos sino hacia afuera (.) que han sido prácticos que les han permitido aplicar eso que aprenden y eso es muy relevante ¿no? En esta misma línea entonces ¿qué actividades de formación ustedes requieren para enriquecer la docencia? Este: actividad profesional y empezamos con la maestra XXX. (GF1).

En los siguientes extractos se observa cómo la moderación es fluida y permite que los docentes lleven la conversación que se detona desde las diversas participaciones. Se destaca en este caso que la moderadora inicia señalando el objetivo de realizar el grupo de enfoque, su dinámica de participación, y pide a los profesores que se presenten. De acuerdo con Tausch y Menold (2016), la introducción de los participantes puede tener aspectos tanto positivos como negativos, ya que, si bien por una parte ayuda a construir un ambiente de confianza en el grupo, por el otro

puede acortar el tiempo para abordar los aspectos centrales o de interés para los que se formó el grupo.

Llama la atención que la introducción de las preguntas guía se realizó empleando lo que los propios docentes decían a manera de *insights*, con lo que se logra cierto equilibrio entre la libertad de los docentes para expresar su opinión y conversar, y los objetivos de la investigación.

Moderadora5: De hecho retomando esto último que decían me gustaría si nos pudieran compartir brevemente (.) ¿qué los llevó a ser docentes?. ¿Por qué son docentes? Tienen formaciones diferentes pero por algo acabaron siendo docentes (.) ¿qué los llevó a tomar esa decisión? ¿Cómo acabaron en esa actividad? (.) maestra. (GF5).

De este segmento, destaca una forma prototípica de interrogar a través de series de preguntas en retahíla, lo que genera una dispersión en las respuestas: a) las que llevan al punto preciso de la situación, que son preguntas del tipo ¿qué...?; b) las que desencadenan procesos, trayectorias y relatos anecdóticos concatenados temporalmente, que son del tipo ¿cómo...?, y c) aquellas preguntas que buscan la relación entre motivos, circunstancias y razones de implicación o causalidad, que son preguntas del tipo, ¿por qué...?

A medida que los participantes comparten su experiencia y trayectoria como docentes, la moderadora concede la palabra y alienta a quien no lo ha hecho a participar, de ahí que entre cada pregunta su participación sea muy limitada. Lo anterior coincide con lo mencionado por Orvik et al. (2013) respecto a la función de la moderación como introductora de los temas en el grupo y como soporte para el desarrollo del grupo, así como con lo apuntado por Murdoch et al. (2010) y O'Connor y Murphy (2009) sobre el papel mínimo que debe asumir el moderador para que los participantes sean quienes hablen). En el caso de este grupo, la moderadora emplea la recapitulación al igual que en los otros; sin embargo, en esta ocasión dicho recurso no incorporó, al contrario que los otros casos, posiciones, afirmaciones que den sesgo a la conversación, aunque el lenguaje coloquial pueda usar algunos juicios de valor que califican lo que los docentes comparten.

Moderadora5: Claro muy bien (.) muy bien y:: bueno hay quienes no han tomado una formación como tal ¿no? en docencia (.) pero quienes han tomado algún tipo de formación o:: o los han mandado ¿no? porque también hay excepciones pero quienes han sido objetos de formación docente no sé si recuerdan algún curso o algo que les haya sido muy útil ¿no? que- pues que hay mucha oferta ¿no? pero de pronto hay algo que nos parece muy útil (.) este:: o que lo recuperamos ¿no? que cambie nuestra manera de dar clase o la percepción y:: que me pudieran platicar un poquito de por qué les

pareció útil o qué recuerdan de- de esas características de ese curso diplomado maestría. (GF5).

Por último, se destacan dos aspectos relacionados con las implicaciones éticas del uso de grupos focales que se relacionan con el compartir resultados con los propios participantes (Murdoch et al., 2010) y la importancia del cierre como una oportunidad para clarificar o confirmar ciertos temas abordados en el grupo (Kid y Parshall, 2000). En el caso del siguiente grupo focal se observa que al final hay un desbordamiento de la moderación, ya que cuando la moderadora pide que compartan lo que cada docente esperaría de un centro de formación, se crean expectativas que la moderadora, en lugar de contener, parece animar, lo cual rebasa los alcances y propósito del grupo focal.

Moderadora7: Pues bueno ahorita:: como dicen el cielo es el límite (.) estamos en una parte inicial precisamente y:: esto que tú:: nos compartes- si te puedo tutear ((risas)) (.) es muy valioso porque si a ustedes como docentes eso les interesa por ejemplo (.) si se puede hacer >a lo mejor no en el centro de formación pero si se puede hacer un tipo de vinculación con facultades< (.hhh) con::: >otras instituciones ya tenemos por ejemplo en este edificio eh:: la sede de las universidades externas ¿no? también las internacionales< (.hhh) >queremos aprovechar ya todos los recursos que tiene la universidad para centrarnos en qué es lo que hace falta y ahí invertir entonces-< (.hh) > (GF7).

Como se observa en cada uno de los episodios recogidos de los distintos grupos focales, la moderación es clave para orientar el tipo de conversaciones y la información que se puede obtener al aplicar esta estrategia de investigación. La moderación puede limitar, posibilitar o encauzar y dirigir la conversación, de ahí la importancia que ésta reviste para el desarrollo adecuado de la estrategia. Aunque se entiende que, por la dinámica de la conversación, es difícil que quien modera no incorpore algunos sesgos o posturas personales, incluso de manera inconsciente, es importante que esté muy presente y atento al desarrollo del grupo, a fin de evitarlo lo mayormente posible.

5 Conclusiones y lecciones sobre el uso de grupos focales en educación

Con el fin de contestar a las preguntas que dieron origen a este artículo, se destaca el potencial que desde la literatura tiene el uso de los grupos focales en la investigación social y en la investigación en educación. Los grupos focales, al concebirse como una estrategia de investigación en la que el tipo de información que se obtiene es cualitativamente distinta a la que se origina con otros tipos de

estrategias, plantean una postura retrospectiva que, a la luz de la experiencia, sugiere que los grupos focales que se realizaron pudieron ser mejor aprovechados para explorar distintas problemáticas que los docentes estaban registrando.

Sin embargo, dado que el contexto de realización de estos grupos obedecía a un interés de investigación institucional, el foco estuvo más en agotar el guión que en abrir nuevas vetas de indagación. Situación que coincide con lo planteado por Wibeck et al. (2007) quienes apuntan que una moderación demasiado dirigida y estricta puede lograr que la agenda de investigación del investigador se cubra, pero que no ayudan a evidenciar situaciones que el investigador no está viendo y que pueden ser de mayor interés o brinden más información para comprender el problema de investigación.


Por otra parte, la moderación tiene un peso para detonar el desarrollo del grupo; la conformación del grupo, que en este caso se trató de docentes con experiencia, también influye para que puedan construir una conversación rica en situaciones y visiones. En todo caso, lo que se observó es que en varios momentos se construyó un pensamiento de grupo que las moderadoras terminaron por alentar. A pesar de ello, los grupos focales abordaron aspectos y perspectivas que fueron de interés no sólo para los fines iniciales de la investigación, sino para abordar otras problemáticas, por ejemplo, cuando hablaron de cómo se habían iniciado en la docencia; para ello, si bien la moderación permitió que esto ocurriera, se destaca que los docentes que participaron en los grupos colocaron ciertos temas a pesar de que en algunos casos la moderación trataba de limitarlos. El origen y punto de partida para iniciarse como docente universitario necesita explorarse con detenimiento, por ser frecuentemente fundamental en los ocho grupos focales.

Sobre las lecciones en torno al uso de los grupos focales que se extraen a partir de la experiencia, se destacan las siguientes, las cuales se presentan en forma de premisas:

- Los grupos focales son potenciales espacios de investigación que admiten diferentes configuraciones de construcción de conocimiento dialógico, más allá de pensarlos como entrevistas colectivas, y en los que la construcción de confianza es vital para su desarrollo.
- En la realización de los grupos focales es necesario considerar quién es el sujeto que participa. En la educación, al tratarse de docentes, es importante reconocer su experiencia, así como el contexto y tipo de relación que en un grupo focal establecen, por ejemplo: de colaboración, crítica o rechazo; sin embargo, que asuman alguna de estas posiciones debe ser considerado como una dimensión de análisis que permite dotar de sentido a la

información que se brinda y que se concentra en la pregunta: ¿por qué los docentes interaccionan de esa manera?

- La moderación es clave para permitir que el grupo desarrolle una comunicación fluida. Es importante que la moderación equilibre la tendencia del grupo de generar sus propios temas, con el objetivo de cumplir con la agenda de indagación.
- La moderación es un proceso que se debe preparar, no es suficiente con que se cuente con un guion de entrevista. Aunque es imposible prever las situaciones que se pueden presentar en el desarrollo del grupo, sí es necesario tener una idea sobre qué hacer ante situaciones típicas, por ejemplo, si el grupo está reticente, si hay monopolización de la voz, si se presentan situaciones de agresividad, si se genera deseabilidad social, si se polemiza entre dos acaparando la conversación, entre otras. Asimismo, los que participan como moderadores o relatores, al intervenir en el grupo necesitan tener claridad de su función y limitarse a ella, sin asumir protagonismo o sin exceder funciones o contestar dudas que no están en el margen de decisión de quienes organizan el grupo, por ejemplo, al prometer cosas que no están en manos del moderador lograr.
- La flexibilidad en la planificación y organización del grupo. La flexibilidad en la realización del grupo refiere a tres sentidos que ha de manejar el moderador: 1) respecto a la dirección que toma el contenido narrado; 2) a dar espacio para alejarse y regresar a las preguntas centrales que se plantean, y 3) a sostener los silencios como momentos de retroflexión o autorreflexión valiosos por parte de quienes participan en el hilo de la narración, y para la conformación y pertenencia al grupo.
- Los grupos focales presentan limitaciones como toda estrategia que se enmarca en un método cualitativo; entre estas limitaciones está la restricción en la generalización, la existencia de sesgos que se presentan como pensamiento de grupo y de deseabilidad social, el procesamiento de la información a través de la transcripción, el problema de la interpretación por parte de los investigadores, así como el peso que puede tener la moderación en el desarrollo del grupo.
- Es importante tener claridad acerca del objetivo que se pretende cumplir con el diálogo en grupo para quien los organice y lleve a cabo, por ejemplo, si tienen un objetivo de investigación exploratoria, de confirmación de resultados obtenidos por otros medios, de evaluación, de testeo, o bien si es una combinación de objetivos de diferente naturaleza.

- La información que se extraiga de los grupos debe, una vez procesada y analizada, regresar de alguna manera a quienes contribuyeron como participantes, esto como una obligación ética y una forma de validación de los resultados.
- Por último, ante la distancia social que ha impuesto la pandemia es necesario pensar a los grupos focales desde nuevos referentes como la virtualidad, y con base en el uso de las tecnologías digitales. Consideramos que el uso de tecnologías de este tipo puede hacer que los grupos focales sean una estrategia que se adapte adecuadamente a formas de investigación propias de los tiempos que se viven. 

Referencias

- Asquith, J. A. L. (1997). The Effects of Group Size on the Outcome of Focus Group Sessions. *Management Research News*, 20(12), 1-15. <https://doi.org/10.1108/eb028582>
- Baker, S. y Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough?* NCRM Eprints. http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf
- Bang Lindegaard, L. (2014). Doing focus group research: Studying rational ordering in focus group interaction. *Discourse Studies*, 16(5), 629-644. <https://doi.org/10.1177/1461445614538563>
- Benzecry, C. y Winchester, D. (2019). Tipos de microsociología. En Benzecyr, C., Krause, M. e Ariail, I. (Eds.) *La teoría social ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones*. (pp. 59-89). Siglo XXI Editores.
- Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but “group discussion” is not another name for a “focus group” nor should it be. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8 (3), 248-255. <http://dx.doi.org/10.1108/13522750510603325>
- Bordieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Bryman, A. (2004). *Quantity and quality in social research*. Routledge. <https://www.routledge.com/Quantity-and-Quality-in-Social-Research/Bryman/p/book/9780415078986>
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2018). *Centro de Formación y Profesionalización Docente. Fundamentación*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular-UNAM <https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Doc.-Fundamentacion-CFOP-CODEIC-licencia-CC.pdf>
- Cowley, J. (2000). Strategic qualitative focus group research. *International Journal of Market Research*, 42 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/147078530004200102>
- Creswell, J. W. y Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London, SAGE.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 35–52. <https://doi.org/10.1177/160940690900800206>
- de Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A. M. P., y Pompa, M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los y las profesoras. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*. (Aprobado). <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE>

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y práctica. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, vol. I.* (pp. 43-101). Gedisa.
- Farnsworth, J. y Boon, B. (2010). Analysing group dynamics within the focus group. *Qualitative Research*, 10 (5), 605-624. <https://doi.org/10.1177/1468794110375223>
- Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), 1-18 http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7316/pr.7316.pdf
- Forni, F. (1992). Estrategia de recolección y estrategias de análisis en la investigación social. En Forni, F., Gallart, M. y Vasilachis, I. (comp.) *Los fundamentos de la ciencia del hombre. Métodos cualitativos II la práctica de investigación* (pp. 3-14). Centro Editor de América Latina.
- George, M. (2013). Teaching Focus Group Interviewing: Benefits and Challenges Teaching. *Sociology*, 41(3), 257-270. <https://doi.org/10.1177/0092055X12465295>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*. 2, 55-60 [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research*, 10(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/1468794109348683>
- Hennink, M., Kaiser, B. y Weber, M. (2019). What Influences Saturation? Estimating Sample Sizes in Focus Group Research. *Qualitative Health Research*, 29(10), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1049732318821692>
- Hughes, J. y Sharrock, W. (1997). *La filosofía de la investigación social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En Maxwell, A. y Heritage, J. (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation* (pp. 346-369). Cambridge University Press.
- Jenkins, M. y Harrison, S. (1990). Focus Groups: A Discussion. *British Food Journal*, 92(9), 33-37. <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000002333>
- Johnson, A. (1996). 'It's good to talk': The focus group and the sociological imagination. *The sociological review*, 44(3), 517-538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1996.tb00435.x>

- Kalman, J. y Rendón, V. (2016). El uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(18), 29–48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Kidd, P. y Parshall, M. (2000). Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. *Qualitative health research*, 10, 293-308. <https://doi.org/10.1177/104973200129118453>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.
- Martínez, A., Torres, R., Hernández, A., de Agüero, M., Olvera, A., Lara, Y., y Pompa, M. (2019). Diseño, desarrollo y análisis de los grupos focales para el proyecto de formación docente de la UNAM. En Sánchez, M. y Martínez, A. (Eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado* (pp. 161-190). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular-UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf
- Murdoch, J., Poland, F. y Salter, C. (2010). Analyzing Interactional Contexts in a Data-Sharing Focus Group. *Qualitative Health Research* 20(5), 582-594. <https://doi.org/10.1177/1049732310361612>
- O'Connor, C. y Murphy, S. (2009). Novice Researchers' Reflection on Conducting a Focus Group. *Journal of perioperative practice*, 19, 143-7. <https://doi.org/10.1177/175045890901900504>
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W. y Leech, N. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Orvik, A., Larun, L., Berland, A. y Ringsberg, K. (2013). Situational Factors in Focus Group Studies: A Systematic Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 338-358. <https://doi.org/10.1177/160940691301200116>
- Piovani, J. (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. En Cohen, N. y Piovani, J. (Comps.), *La metodología de la investigación en debate* (pp. 1-51). EUDEBA y EDULP. La Plata.
- Piovani, J. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En Piovani, J. y Muñiz, L. (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 74-92). CLACSO.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Ryan, K., Gandha, T., Culbertson, M. y Carlson, C. (2014). Focus Group Evidence: Implications for Design and Analysis. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 328-345. <https://doi.org/10.1177/1098214013508300>
- Sánchez, M., y Martínez, P. (Eds.) (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM. Ciudad de México, México. 506 pág. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf
- Tausch, A. y Menold, N. (2016). Methodological Aspects of Focus Groups in Health Research: Results of Qualitative Interviews With Focus Group Moderators. *Global Qualitative Nursing Research*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2333393616630466>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, método y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Wibeck, V., Abrendt, M. y Oberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249-267. <https://doi.org/10.1177/1468794107076023>