

Joseph A. Maxwell

Diseño de investigación
cualitativa

gedisa

HERRAMIENTAS UNIVERSITARIAS OBRAS PUBLICADAS

- | | |
|--|---|
| ESTELLE M. PHILLIPS
Y DEREK S. PUGH | <i>Cómo obtener un doctorado</i>
Manual para estudiantes y tutores |
| WAYNE BOTH, GREGORY COLOMB
Y JOSEPH WILLIAMS | <i>Cómo convertirse en un hábil
investigador</i> |
| UMBERTO ECO | <i>Cómo se hace una tesis</i> |
| JUDITH BELL | <i>Cómo hacer tu primer trabajo
de investigación</i>
Guía para investigadores
en educación y ciencias sociales |
| ALAN ALDRIDGE
Y KEN LEVINE | <i>Topografía del mundo social</i>
Teoría y práctica de la investigación
mediante encuestas |
| PHIL RACE | <i>Cómo entrar en el mundo laboral
después de la universidad</i> |
| CHRISTINE TALBOT | <i>Estudiar a distancia</i>
Una guía para estudiantes |
| IRENE VASILACHIS DE GIALDINO
(COORD.) | <i>Estrategias de investigación
cualitativa</i> |
| NORMAN K. DENZIN
E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.) | <i>El campo de la investigación
cualitativa. Manual de investigación
cualitativa. Vol. I</i> |
| NORMAN K. DENZIN
E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.) | <i>Paradigmas y perspectivas en
disputa. Manual de investigación
cualitativa. Vol. II</i> |
| NORMAN K. DENZIN
E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.) | <i>Estrategias de investigación
cualitativa. Manual de investigación
cualitativa. Vol. III</i> |
| NORMAN K. DENZIN
E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.) | <i>Métodos de recolección y análisis
de datos. Manual de investigación
cualitativa. Vol. IV</i> |
| NORMAN K. DENZIN
E YVONNA S. LINCOLN (COMPS.) | <i>El arte y la práctica de la
interpretación, la evaluación
y la presentación. Manual de
investigación cualitativa. Vol. V</i> |
| IRENE VASILACHIS DE GIALDINO
(COORD.) | <i>Estrategias de investigación
cualitativa. Vol. II</i> |

Diseño de investigación cualitativa

Un enfoque interactivo

Joseph A. Maxwell

Título original en inglés:
Quality Research Design
Derechos © 2013 de SAGE Publications, Inc.

Traducción: Ezequiel Méndez

Asesoramiento, revisión técnica y prólogo para la edición en castellano:
Irene Vasilachis de Gialdino

Diseño de cubierta: Equipo Gedisa

Primera edición: septiembre de 2019, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Avenida del Tibidabo, 12 (3^ª)
08022 Barcelona, España
Tel. (34) 93 253 09 04
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

eISBN: 978-84-17835-05-7

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.

Contenidos

Prólogo a la edición en español. ¿Por qué la investigación cualitativa reclama un modelo de diseño específico? <i>por Irene Vasilachis de Gialdino</i>	XI
Prefacio	XXXVII
Acerca del autor	XLIII
Capítulo 1. Un modelo para el diseño cualitativo de la investigación	1
La organización de este libro	24
Los ejercicios de este libro.....	25
Capítulo 2. Objetivos. ¿Por qué estás haciendo este estudio?	29
Objetivos personales, prácticos e intelectuales.....	30
¿Qué objetivos puede ayudarte a lograr la investigación cualitativa?	38
Capítulo 3. Marco de referencia conceptual. ¿Qué crees que está sucediendo?	53
El valor (y las falencias) de los paradigmas de investigación....	57
Conocimiento experiencial	62
Teoría e investigaciones previas.....	67
<i>Los usos de la teoría existente</i>	69
<i>Mapas conceptuales</i>	76
<i>Otros usos de la investigación existente</i>	90

Estudios piloto y estudios exploratorios.....	92
Experimentos mentales.....	95
Capítulo 4. Preguntas de investigación. ¿Qué es lo que quieres comprender?	101
Las funciones de las preguntas de investigación.....	103
Preguntas de investigación y otros tipos de preguntas.....	106
<i>Hipótesis de investigación en los diseños cualitativos</i>	107
Preguntas generales y preguntas particulares.....	109
Preguntas instrumentales y preguntas realistas	112
Preguntas sobre varianzas y preguntas sobre procesos.....	116
Desarrollo de preguntas de investigación.....	118
Capítulo 5. Métodos. ¿Qué harás en verdad?	123
Enfoques más y menos estructurados	125
Negociación de las relaciones de investigación.....	128
Selección de lugares y participantes	137
Decisiones acerca de la recolección de datos.....	144
<i>La relación entre las preguntas de investigación y los métodos de recolección de datos</i>	144
<i>Uso de diversos métodos de recolección de datos</i>	147
Decisiones sobre el análisis de datos.....	151
<i>Estrategias para el análisis cualitativo de datos</i>	152
<i>Las computadoras y el análisis cualitativo de datos</i>	167
Vinculación de métodos y preguntas.....	168
Capítulo 6. Validez. ¿Por qué podrías estar equivocado?	175
El concepto de validez	176
Dos amenazas específicas para la validez: el sesgo y la reactividad.....	180
<i>Sesgo del investigador</i>	180
<i>Reactividad</i>	181
Tests de validez: una lista de comprobación.....	182
La generalización en la investigación cualitativa.....	197
Capítulo 7. Propuestas de investigación. Presentación y justificación de un estudio cualitativo	201
El propósito de una propuesta.....	203
La propuesta como argumentación.....	205
La relación entre tu diseño de investigación y la argumentación de tu propuesta.....	206
Un modelo para la estructuración de las propuestas	207

Apéndice A. Una propuesta para un estudio de la enseñanza en las facultades de Medicina	231
Apéndice B. Una propuesta para un estudio de la capacitación en línea de docentes	261
Referencias bibliográficas.....	291

Prólogo a la edición en español

¿Por qué la investigación cualitativa reclama un modelo de diseño específico?

Irene Vasilachis de Gialdino
CEIL-CONICET (Argentina)

Esta obra de Maxwell no es desconocida para la mayor parte de los investigadores cualitativos de América Latina y de España, quienes la suelen emplear como guía de sus investigaciones. Mediante las distintas ediciones en inglés, ha constituido una bibliografía obligatoria en ese medio académico así como en los cursos de posgrado y doctorado que hace casi dos décadas impartimos las investigadoras y los investigadores del Área de Métodos Cualitativos del CEIL-CONICET (Argentina), y a ella le hemos dedicado uno de los capítulos de nuestra obra colectiva *Estrategias de Investigación Cualitativa*¹. Podría afirmarse, entonces, que el modelo de diseño planteado por Maxwell orienta primero nuestra indagación y actividad docente y, después, los diseños, propuestas y procesos de investigación de quienes participan de los cursos y seminarios y optan por este estilo de investigación.

Una pregunta que suele estar latente al sugerirse la necesidad de atender a un modelo de diseño específico, cuando de lo que se trata es de encarar una investigación cualitativa, es aque-

1. Vasilachis de Gialdino, I. (coord.); Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Mallimaci, F.; Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G. y Soeira, A., J. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

lla relativa a por qué el modelo de diseño tradicional secuencial, lineal, reglado, ordenado, lógica y cronológicamente planificado –que aún hoy es el que predomina, sin atender al estilo de investigación seleccionado, tanto en los talleres de tesis y en la estimación de propuestas como en los formularios de evaluación de proyectos y de solicitudes de financiamiento– no se aviene a la singularidad del desarrollo del proceso de investigación cualitativa. Y ese interrogante conduce a otro acerca de cuáles son las particularidades de ese estilo de investigación, y cómo y por qué estas determinan, por un lado, los objetivos posibles de la investigación cualitativa y, por el otro, la índole y la idiosincrasia de los procesos de investigación. De este problema me ocuparé a continuación intentando encontrar la respuesta en las propias expresiones del autor que nos ocupa, es decir, con los hilos que Maxwell nos proporciona tejeré la trama para responder al interrogante que he esbozado. Esta decisión me conduce a desarrollar sólo aquellas cuestiones que se encaminan en tal sentido, dejando de lado otras no menos importantes pero que excederían los objetivos de este prólogo. Estas cuestiones afloran entrañablemente ligadas a los componentes del modelo de diseño de investigación a los cuales aludiré discurrendo, en particular, sobre el vínculo entre las características y el modelo de diseño de la investigación cualitativa, y sin poder ocuparme de otros contenidos de esta obra igualmente valiosos, como, por ejemplo, el relativo a la propuesta de investigación cuyo propósito radica en comunicar el diseño.

Como sostiene Maxwell en el Prefacio de la nueva edición en idioma original, tres son las principales razones que lo motivaron a encararla: a. la oportunidad de ampliar su obra; b. la necesidad de adicionar las recientes orientaciones incorporadas al ámbito de la investigación cualitativa y de mostrar que el enfoque de diseño que él formula es compatible con ellas, y c. su paulatina toma de conciencia respecto del modo en que su perspectiva acerca de la investigación cualitativa se ha visto influida por el realismo filosófico.

Maxwell adopta, así, una posición crítica realista a la que considera compatible con la mayoría de las actuales prácticas de los investigadores cualitativos. Califica a su postura como una perspectiva fértil entre otras perspectivas; propone, más

adelante, un diálogo entre ellas y manifiesta que esa postura no constituye el único paradigma correcto de la investigación cualitativa. Esta afirmación se apoya en su reconocimiento de la coexistencia de paradigmas en el ámbito de ese estilo de investigación. Aclara que el modelo de investigación cualitativa que desarrolla en estas páginas es compatible con un abanico de perspectivas filosóficas y puede aplicarse, en general, a la mayor parte de la investigación cualitativa. Estas apreciaciones de Maxwell han de ser recordadas a lo largo de la lectura de esta obra, en especial, para evaluar la extensión de su alcance en cuanto a la apertura a distintas orientaciones epistemológicas, así como para interpretar el sentido de aquellas afirmaciones del autor que se vinculan con la validez y con las amenazas que pueden ponerla en riesgo. Asimismo, deben ser evocadas en relación con todos y cada uno de los componentes del diseño, ya que tales aserciones están enraizadas en los presupuestos ontológicos y epistemológicos que orientan el planteo en su conjunto.

La postura del realismo crítico por la que Maxwell opta combina dos perspectivas de sentido común que, a menudo, se han considerado incompatibles desde el punto de vista lógico. La primera de estas perspectivas es el realismo ontológico, basado en la creencia de que hay un mundo real que existe independientemente de las percepciones y teorías de quienes lo intentan observar y/o interpretar. La segunda perspectiva es el constructivismo epistemológico, el cual supone que la comprensión del mundo es indudablemente una construcción propia de los sujetos, no una percepción puramente objetiva de la realidad, de manera que de ninguna construcción semejante se puede afirmar que consiste en la verdad absoluta. Lo que las personas perciben y creen está influenciado por sus presupuestos y sus experiencias previas, así como por la realidad en la que interactúan. De este modo, cada teoría, modelo o conclusión –incluso el modelo de investigación cualitativa propuesto por el autor– constituye de forma indefectible un intento simplificado e incompleto por comprender algo acerca de una realidad compleja.

Volviendo a la cuestión del nexo entre los rasgos de la investigación cualitativa y los atributos de un diseño que recupera y reivindica esos rasgos, si algo he de mencionar en el presente prólogo es que nos encontramos en esta obra con mucho más

que con un enfoque interactivo de un *Diseño de investigación cualitativa*. Maxwell nos acompaña a recorrer cada uno de los peldaños que nos permiten arribar a la cima de una convicción fundamental: el modelo de diseño que nos ofrece no puede haberse implementado sin un profundo conocimiento de las peculiares características de la investigación cualitativa. Por eso, al ir desarrollando cada uno de los componentes de ese modelo, conjuntamente con la inclusión de figuras, ejemplos, ejercicios, el autor va desgranando su vasto conocimiento y experiencia sobre este estilo de investigación, animado por un ferviente deseo de ayudar a las investigadoras y a los investigadores a cumplir con todos los recaudos que los habilitan a superar las posibles amenazas a la validez. Este objetivo es perseguido y alcanzado recurriendo a múltiples recursos: desde la sencillez del lenguaje que utiliza hasta la multiplicidad y complejidad de los problemas que encara. Trataré seguidamente de ambos términos de la relación cuyas propiedades intento delinear abrevando del texto de Maxwell. Como he señalado, uno de esos términos es la investigación cualitativa y el otro, el modelo de diseño que se adecua a sus rasgos peculiares. Tanto la exigencia del vínculo entre ambos términos de la relación como las características distintivas del lazo que los une serán expuestas al final de esta exposición.

La investigación cualitativa

Maxwell define a la investigación cualitativa como aquella cuyo propósito es ayudar a comprender: 1. los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador; 2. cómo estas perspectivas están definidas por sus contextos físicos, sociales y culturales a la vez que, también, contribuyen con la definición de esos contextos, y 3. los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones.

Por otro lado, tres son, para el autor, las características principales de la investigación cualitativa: a. su enfoque inductivo y de final abierto; b. su anclaje en datos textuales o visuales antes que numéricos, y c. su objetivo primario relacionado con

el logro de una comprensión particular en lugar de una generalización entre diferentes personas y situaciones. Como puede advertirse, Maxwell apela frecuentemente a la comparación con la investigación cuantitativa para marcar con mayor fuerza los rasgos que diferencian a esta última de la cualitativa. Mediante esta práctica va adelantando los fundamentos de la imposibilidad que un mismo modelo de diseño sea aplicable a ambos estilos de investigación.

El autor resalta la necesidad de analizar la compatibilidad de los motivos para “volcarse a lo cualitativo”, conjuntamente con los otros objetivos, las preguntas de investigación y las actividades reales implicadas en la conducción de un estudio cualitativo. De acuerdo con su criterio, esos motivos son perfectamente legítimos, siempre y cuando se elijan preguntas de investigación para las cuales la metodología cualitativa sea la adecuada.

Para Maxwell, una diferencia primordial entre la perspectiva cuantitativa y la cualitativa radica en la distinción entre la “teoría de varianzas” y la “teoría sobre procesos” como dos enfoques explicativos. Los investigadores cuantitativos tienden a ver el mundo en términos de variables, es decir, consideran a la explicación como una demostración de la existencia de una relación estadística entre las diferentes variables. Por el contrario, la teoría sobre procesos tiende a ver el mundo en términos de personas, situaciones, acontecimientos, y de los procesos que los conectan entre sí. La explicación está basada, luego, en un análisis de cómo algunas situaciones y acontecimientos influyen sobre otros acontecimientos y situaciones.

El origen de las fortalezas de la investigación cualitativa se halla, principalmente, en su orientación hacia el mundo, en el enfoque inductivo, en su eje puesto en situaciones o personas específicas y en el énfasis en las descripciones. Estas características determinan la índole de los objetivos intelectuales para los cuales los estudios cualitativos resultan especialmente procedentes y, entiendo, la relación necesaria y definitoria entre las particularidades de la investigación cualitativa y el tipo de diseño que responde a esas particularidades. Es esta la razón que me mueve a enunciarlos aquí. Tales objetivos, cuya puntualización le permite a Maxwell ir diferenciado la investigación cualitativa de la cuantitativa, son los siguientes: 1. compren-

der el significado que tienen para los participantes del estudio los acontecimientos, situaciones, experiencias y acciones con las que ellos se involucran o comprometen. El término “significado” es empleado en un sentido amplio, que incluye la cognición, los afectos, las intenciones y todo aquello que pueda formar parte de la denominada “perspectiva de los participantes”, la cual, para el autor, forma parte de la realidad que se intenta comprender. Esto es así porque en un estudio cualitativo el interés radica no sólo en los acontecimientos físicos y en los comportamientos observables, sino también en cómo los participantes los interpretan y en cómo tal interpretación influye sobre sus conductas; 2. comprender los contextos específicos en los cuales actúan los participantes y la influencia de estos contextos sobre sus acciones. De esta forma, el estudio de un limitado número de personas y/o situaciones, respetando su idiosincrasia, en vez de partir de grandes muestras y generalizar los resultados, habilita a los investigadores cualitativos a entender cómo los acontecimientos, acciones y significados son modelados por las circunstancias particulares en las cuales transcurren, tienen lugar, obran; 3. comprender los procesos mediante los cuales operan los acontecimientos y las acciones, ya que una de las virtudes centrales de la investigación cualitativa consiste en arribar a los procesos que conducen a los resultados. Dichos procesos son registrados de modo superficial por la investigación experimental y la investigación mediante cuestionarios; 4. identificar fenómenos e influencias inesperados y generar nuevas teorías fundamentadas. Otra vez observamos aquí la ligazón entre la investigación cualitativa con su inherente apertura y flexibilidad y las peculiaridades de su diseño, el que puede ser modificado en pos de nuevos hallazgos y relaciones. Esta flexibilidad proviene tanto del enfoque particularista de la investigación cualitativa, en contraposición con una orientación comparativa o generalista, como de su independencia respecto del requisito atinente a que el plan de investigación no sufra grandes modificaciones luego de que la recolección de datos haya comenzado, y 5. desarrollar explicaciones causales. La obtención de conclusiones causales no se reduce a la aplicación de enfoques cuantitativos debido a que la investigación de campo es mucho más apropiada que esos enfoques para la elaboración de explicaciones de lo que Maxwell

denomina la causalidad local, es decir, la relativa a los acontecimientos y procesos reales que conducen a resultados específicos. Los investigadores cuantitativos y cualitativos tienden a formular diferentes clases de preguntas causales: mientras los primeros se interesan por establecer hasta qué punto la varianza en x ocasiona una varianza en y , los segundos tienden a preguntar *cómo* x juega un rol en y , cuál es el proceso que conecta a x con y . La máxima ventaja de la investigación cualitativa es, para Maxwell, la capacidad de dilucidar los procesos, significados e influencias contextuales *locales* en situaciones o casos particulares.

El modelo de diseño

Los modelos lineales, que suponen una secuencia unidireccional de pasos que van desde la formulación del problema a las conclusiones o teorías y que, generalmente, tienen un punto de partida y un objetivo prescritos, además de un orden estipulado para la ejecución de las tareas intermedias, no son, para Maxwell, apropiados para la investigación cualitativa debido a que intentan establecer de antemano los pasos o las características esenciales del estudio. El diseño de investigación cualitativa, que debe hacerse explícito y que es algo que tiene lugar durante todo el estudio y no sólo al comienzo, consiste en un proceso reflexivo que opera en cada una de las etapas de un proyecto, es flexible, y no rígido, e inductivo, en lugar de seguir una secuencia estricta u originarse en una decisión inicial. Esto se debe a que: a. ni el desarrollo del proceso de la investigación cualitativa responde a un orden invariable a partir del cual se han de organizar las diferentes tareas y componentes, y b. ni la relación entre los distintos componentes del diseño obedece a una estructura lineal. Habitualmente, las actividades de recolección y análisis de datos, de creación y modificación de teorías, de elaboración o transformación de las preguntas de investigación, así como de reconocimiento y abordaje de las amenazas a la validez, se influyen mutua y recíprocamente y se producen con diversos grados de simultaneidad. El autor propone un modelo tanto *de* la investigación como *para* la investigación, cuyo propósito es asistir a

los investigadores en la comprensión, planificación y ejecución del diseño *real* de su estudio. Destaca, así, que una característica básica de este modelo reside en la consideración del diseño de investigación como una entidad real y no tan sólo como una abstracción o un plan.

El modelo de diseño de investigación que Maxwell presenta, y al que denomina “interactivo”, tiene una estructura definida pero interconectada y flexible, y consta de cinco componentes, cada uno de los cuales aborda una serie de materias específicas y, en todos ellos, las cuestiones éticas conservan un lugar de relevancia. Esos componentes son los siguientes: objetivos, marco de referencia conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez. Lo que constituye una innovación en la propuesta del autor descansa en el modo en el cual se conceptualizan las relaciones entre los componentes, esto es, las distintas partes del diseño forman un todo integrado e interactivo en el que cada componente está estrechamente relacionado con el conjunto de los otros, en lugar de vincularse a partir de una secuencia lineal o cíclica.

El enfoque del diseño que expone Maxwell puede ser calificado de “interactivo” en tres sentidos diferentes: a. el modelo de diseño en sí mismo es interactivo debido a que no se traza una relación lineal y unidireccional entre los componentes, cada uno de ellos tiene implicancias para todos los demás; b. en lugar de ser tan sólo un determinante fijo de la práctica de investigación, el diseño de un estudio cualitativo debe poder modificarse en su interacción con el contexto en el cual se conduce el estudio, y c. el proceso de aprendizaje encarnado en esta obra es interactivo y contiene un número de ejercicios que le permiten a los investigadores proceder sobre el diseño de su propio estudio. Como puede advertirse, el carácter interactivo del diseño cualitativo supone una serie interacciones, movimientos, reciprocidades que operan tanto al interior de ese diseño y en relación con el contexto de la investigación, como en el vínculo que se genera entre esta obra y su receptor. Estas conexiones múltiples y combinadas y estos enlaces dinámicos y activos apartan el diseño propuesto por Maxwell de la posibilidad de responder y ceñirse a la secuencialidad prevista, prescripta y organizada propia de los diseños lineales.

Aunque esta obra está organizada de modo tal de poder guiar a las y los investigadores a lo largo del proceso de diseño

de un estudio cualitativo, el autor no presupone la existencia de un único modelo correcto de diseño de investigación, o para el diseño de investigación, pero sí considera que el modelo que exhibe es útil, en especial, por dos razones: a. identifica explícitamente como componentes del diseño a aquellas cuestiones vitales acerca de las cuales se deberán tomar decisiones, y que han de abordarse en toda propuesta de investigación, y b. enfatiza la naturaleza interactiva de las decisiones de diseño en la investigación cualitativa, así como las múltiples conexiones entre los componentes de tal diseño.

Los objetivos del estudio, esto es, los motivos, deseos y propósitos que conducen a realizarlo, cumplen importantes funciones respecto de la investigación. Por una parte, guían al conjunto de las decisiones de diseño a fin de garantizar el valor y relevancia de la investigación y, por otra, son medulares para justificarla, pues explican por qué los resultados y las conclusiones son relevantes. Esos objetivos influyen en las descripciones, interpretaciones y teorías que se crean durante la investigación y, si bien constituyen recursos importantes para la planificación, conducción y justificación del estudio, pueden traducirse en posibles amenazas a la validez o fuentes de sesgo para los resultados de la investigación. Maxwell subraya la envergadura que asume el reconocimiento y la atención de los objetivos e intereses personales que motivan la investigación, y tercian en ella, y halla que intentar excluirlos del diseño no es ni factible ni forzoso. Lo que sí es necesario es tomar conciencia de estos objetivos y de cómo pueden llegar a injerir en la investigación, así como reflexionar acerca de la mejor manera de alcanzarlos y, al mismo tiempo, afrontar las posibles consecuencias negativas de esa injerencia.

El marco de referencia conceptual, o bien el sistema de conceptos, presupuestos, expectativas, creencias y teorías que sostienen y dan forma a la investigación, configura una parte esencial del diseño y es definido como un producto visual o escrito que explica, de forma gráfica o narrativa, los principales elementos que han de estudiarse, los factores, conceptos o variables clave, y las relaciones presupuestas entre ellos. Maxwell adopta el término en un sentido amplio para hacer mención a las

verdaderas ideas y creencias que sostiene el investigador acerca de los fenómenos estudiados, y pone de resalto que el marco de referencia conceptual es una teoría, sin importar cuán precaria o incompleta sea, una concepción o modelo: a. de algo que ya existe y que se proyecta estudiar; b. de lo que está sucediendo, y c. de por qué está sucediendo, vale decir, una teoría provisional de los fenómenos que se están investigando. La función de esta teoría, aparte de contribuir con la justificación de la investigación, consiste en modelar el resto del diseño, ayudar a evaluar y refinar los objetivos, desarrollar preguntas de investigación realistas y relevantes, seleccionar métodos apropiados e identificar posibles amenazas a la validez de las conclusiones. Maxwell precisa que el problema de investigación –que identifica algo que, se supone, está sucediendo en el mundo que es en sí mismo problemático o cuyas consecuencias lo son– forma parte del marco de referencia conceptual aunque, por lo general, se lo trate como un componente separado al interior del diseño. En lo que respecta al desarrollo de ese marco de referencia conceptual, el autor advierte sobre el peligro de limitarse a revisar o resumir un conjunto de publicaciones teóricas o empíricas, y recuerda que ese marco de referencia es algo que se construye, no que se encuentra. Es necesario considerar la bibliografía no como una autoridad a la cual adherir sin más –previene–, sino como una fuente útil pero falible de ideas acerca de lo que está sucediendo, y procurar la exploración de formas alternativas de encuadrar las cuestiones.

Al referirse a la teoría y a las investigaciones como aspectos significativos a incluir en la construcción del marco de referencia conceptual, Maxwell emplea el término “teoría” en sentido amplio, y con él refiere a una serie de conceptos e ideas y a la relación propuesta entre ellos, a una estructura cuyo objetivo es captar o modelar algo acerca del mundo. Frente a la noción de “teorizar” como el proceso cognitivo de descubrir o manipular categorías abstractas, así como las relaciones entre estas categorías, nuestro autor incluye no sólo categorías abstractas, sino también conceptos concretos y específicos. Lo que hace que una teoría sea tal es, pues, la vinculación entre dos conceptos por medio de una relación propuesta. Califica de fructífera a aquella teoría que cuenta un relato esclarecedor acerca de algún fenómeno, que aporta nuevas perspectivas y que mejora la compren-

sión de ese fenómeno. En la investigación cualitativa, tanto la teoría existente como la teoría fundamentada son legítimas y valiosas. Sin embargo, Maxwell señala los riesgos que corre el investigador de tergiversar la indagación si, ajustándola a la teoría existente, no logra apreciar qué es lo que podría aportar una nueva forma de circunscribir el problema. El estar al tanto de fuentes alternativas de conceptos y teorías acerca de los puntos en examen –incluidas distintas fuentes bibliográficas– se traduce en un importante contrapeso para la hegemonía ideológica de la teoría y la investigación existentes.

Un criterio sumamente rico que se destaca entre los aportes de Maxwell es el que se orienta a considerar las teorías de los participantes en la investigación como una importante fuente de teorías. En contraposición con la actitud de descrédito hacia los criterios de los participantes, visible en algunos escritos sociológicos, y la casi completa negación de tales teorías en la investigación cuantitativa, esas teorías son, para el autor, importantes por dos razones: a. constituyen fenómenos reales e influyen en las acciones de los participantes, de allí que todo intento de interpretar o explicar las acciones de esos actores sin tomar en cuenta sus creencias, valores y verdaderas teorías resulte, probablemente, infecundo, y b. los participantes cuentan con mayor experiencia que el investigador respecto de lo que él examina, de modo que es posible que las apreciaciones de los actores sobre lo que está sucediendo tengan un valor significativo, el que podría perderse si no se toman con seriedad las propias teorías de esos actores. Los conceptos y las teorías de quienes forman parte de la investigación permiten comprender tanto el significado que los objetos, acciones y acontecimientos tienen para las personas implicadas en ellos como las perspectivas que modelan sus acciones. Tales significados y perspectivas no son abstracciones teóricas; para Maxwell, son reales, tan reales como la conducta de las personas, aunque no visibles de forma directa.

Las preguntas de investigación, aquello que se busca comprender puntualmente, constituyen el componente que se vincula más directa y recíprocamente con el complejo de los demás componentes del diseño, influyendo, a la vez, sobre todas las demás partes del estudio.

La naturaleza interactiva e inductiva de la investigación cualitativa hace que las preguntas de investigación no puedan identificarse como el punto de partida y determinante primario del diseño. En ese estilo de investigación no suele ser posible pensar en tales preguntas sin recurrir a los otros componentes del diseño. Las preguntas de investigación exhiben qué es lo que se intenta aprender o comprender, ayudan a centrar el estudio y, asimismo, proporcionan lineamientos acerca de cómo conducirlo. En cuanto a la forma de circunscribir las preguntas de investigación, el autor señala y distingue dos enfoques personificados en igual número de grupos, a saber: a. los instrumentalistas, que formulan sus preguntas en términos de datos observables o medibles, y b. los realistas, que no presumen la necesidad de restringir las preguntas de investigación y las conclusiones sobre sentimientos, creencias, intenciones, conductas previas, efectos, a interrogantes y conclusiones acerca de los datos reales recolectados. Admiten como reales a los fenómenos no observables, y a sus datos como *evidencia* de ellos. Esos datos deben utilizarse de manera crítica para desarrollar y probar ideas acerca de la existencia y la naturaleza de tales fenómenos. Maxwell adopta la posición realista en cuanto a que los fenómenos no observables, como las percepciones y las creencias, son tan reales como los que sí pueden observarse, por lo que tienen la misma legitimidad para erigirse en objetos de investigación científica.

En muchos estudios cualitativos, el interés efectivo no se centra, para nuestro autor, en determinar con precisión qué sucedió o qué es lo que hicieron los participantes, sino en el modo en que ellos interpretan lo sucedido –lo que constituye un fenómeno real en sí mismo– y en cómo tal perspectiva interviene en sus acciones. La forma en la cual los participantes organizan y comunican sus experiencias –otro fenómeno real– puede presentar mayor interés que la “verdad” de sus dichos. Estas afirmaciones de Maxwell requieren, para ser comprendidas, de la remisión a sus supuestos ontológicos y epistemológicos, esto es, a la asunción de la postura que él adopta y que combina dos perspectivas: el realismo ontológico y el constructivismo epistemológico, sin por ello dejar de incluir perspectivas adicionales procedentes de diversas orientaciones filosóficas.

El contraste entre la teoría de la varianza y la teoría de los procesos, al que me he referido, y que es empleado por Maxwell para señalar las particularidades de la investigación cualitativa, y su divergencia respecto de la cuantitativa, es retomado por el autor para relacionarlo con el encuadre de las preguntas de investigación. Las preguntas sobre varianzas giran en torno de la diferencia y la correlación y, por lo general, comienzan con las siguientes expresiones: “Cómo”, “Cuánto”, “Hasta qué punto”, “Hay alguna relación”. En contraste, las preguntas sobre procesos apuntan a *cómo* suceden las cosas, en vez de interrogarse acerca de *si* existe una relación determinada o cuánto de ella se explica a partir de otras variables. La principal discrepancia entre ambos tipos de preguntas se asemeja, en gran medida, a la distinción entre los enfoques positivistas y realistas respecto de la causalidad.

Maxwell juzga que los investigadores cualitativos tienden a centrarse en tres clases de preguntas, las cuales se ajustan mucho más a la teoría de los procesos que a la teoría de la varianza: a. preguntas acerca del *significado* de los acontecimientos y las actividades para las personas implicadas en ellos; b. preguntas sobre la influencia del *contexto* físico y social sobre estos acontecimientos y actividades, y c. preguntas referentes a los *procesos* mediante los cuales ocurren estos acontecimientos y actividades y sus resultados. Estas preguntas que representan una orientación centrada por naturaleza en los procesos implican un enfoque inductivo de final abierto, el que habilita a descubrir cuáles son esos significados e influencias y *cómo* participan de tales acontecimientos y actividades.

Apelando a una definición de *métodos* más amplia que la habitual, Maxwell expresa que los cuatro componentes principales de los métodos cualitativos son los siguientes: a. las relaciones de investigación que se establecen con quienes se estudia; b. la selección de las situaciones o individuos a los que se resuelve observar o entrevistar, y de otras fuentes de información a las que se va a recurrir; c. la recolección de datos, y d. el análisis de datos, estimado como parte del diseño. Los datos de un estudio cualitativo incluyen lo que el investigador ve y oye, así como aquello que se le comunica mientras realiza el estudio. El autor

recuerda tanto la exigencia de tratar críticamente a todos los datos como de evitar aceptarlos tan sólo por su valor aparente. Debido a que los datos pueden interpretarse de distintas maneras, se impone, en cada caso, evaluar las amenazas a la validez derivadas de las interpretaciones específicas que se realizan respecto de ellos.

En cuanto a las relaciones de investigación, Maxwell subraya, por un lado, el cuestionamiento a la relación de investigación tradicional y, por el otro, la incorporación de modos alternativos de investigación que invocan la participación, la igualdad, la construcción conjunta de conocimiento transformador. Los tipos de relaciones y objetivos que resulten adecuados en términos éticos y políticos dependen, para él, del contexto específico—incluidos los criterios de los participantes— y respecto de esas relaciones y objetivos, el investigador debería prestar principal atención al riesgo de perpetuar y reproducir las relaciones de poder existentes. Le recuerda al investigador que, sin importar la índole de sus concepciones metodológicas y políticas, lo que dicho investigador considera como un “proyecto de investigación” se convierte siempre, de alguna forma, en una intromisión en las vidas de los participantes en el estudio. De esta suerte, intentar comprender cómo percibirán esos participantes las acciones del investigador y de qué modo responderán a ellas constituye una obligación ética fundamental. Ese investigador debe llevar a cabo, además e indispensablemente, un trabajo reflexivo con la finalidad de tomar conocimiento de los propósitos y presupuestos que él mismo aporta a la relación que entabla con quienes contribuyen con su investigación. Tales propósitos y presupuestos, que podría no haber percibido, son lo suficientemente aptos como para llegar a alterar, obstaculizar, tergiversar la mentada relación.

Nuevamente, en una búsqueda por imprimir los trazos que componen la idiosincrasia de la investigación cualitativa, el autor indica que en ella la forma típica de seleccionar situaciones e individuos no es ni a través del muestreo probabilístico, ni mediante el muestreo por conveniencia. Por el contrario, tiene que ver con una tercera categoría, a la que denomina *selección intencional* o *muestreo intencional*, pudiéndose considerar el “muestreo teórico” como una variación de la selección intencio-

nal. En esta última estrategia, se escogen adrede situaciones, personas o actividades específicas a fin de proporcionar información de singular relevancia para las preguntas y objetivos de la investigación pero que no podría obtenerse por medio de otras opciones. Entre los objetivos posibles que conducen a una selección intencional, se hallan los siguientes: a. lograr tipicidad en las situaciones, las actividades o los individuos escogidos; b. captar correctamente la heterogeneidad en la población; c. seleccionar deliberadamente individuos o casos que resulten críticos para la comprobación de teorías presupuestas o en desarrollo; d. establecer comparaciones específicas con el propósito de echar luz sobre las razones de las diferencias entre situaciones o individuos, y e. seleccionar grupos o participantes con quienes se puedan entablar relaciones más productivas que hagan posible responder con mayor propiedad a las preguntas de investigación.

En lo que respecta al análisis de datos, Maxwell clasifica las opciones analíticas en tres grupos principales: a. los apuntes o memos; b. las estrategias de categorización, tales como la codificación y el análisis temático y c. las estrategias de conexión, por ejemplo, el análisis narrativo. La distinción entre las estrategias de categorización y las estrategias de conexión son básicas para comprender el análisis cualitativo de datos. Tal diferenciación implica dos modos diversos de relación: similitud, respecto de la categorización, y contigüidad, respecto de la conexión. Las estrategias de conexión operan de un modo completamente encontrado respecto de las estrategias de categorización, tales como la codificación. En lugar de dividir el texto inicial en segmentos discretos y reordenarlos en categorías, el análisis conectivo intenta comprender los datos en contexto, empleando para ello variados métodos a fin de identificar las relaciones entre los diferentes elementos del texto. Por tanto, es frecuente que se considere a este análisis como holístico, puesto que se interesa por las relaciones entre las diferentes partes de la transcripción o las notas de campo, en vez de fragmentarlas y ordenar los datos según categorías. Tales categorías no identifican explícitamente lo que la persona ha dicho o hecho en realidad, sino tan sólo la categoría para la cual lo que ha dicho o hecho es relevante. Cuando se opera con categorías teóricas, estas últimas lejos de expresar los conceptos de los participantes representan los conceptos del

investigador. Sin embargo, para Maxwell, ambas estrategias, la de categorización y la de conexión, son necesarias con miras a brindar una descripción integral y generar teoría. Por ende, si bien no es posible responder a una pregunta de investigación que indaga sobre cómo se hallan conectados los acontecimientos en un contexto específico valiéndose tan sólo de una estrategia analítica de categorización, tampoco es posible responder a una pregunta acerca de las similitudes y diferencias entre situaciones o individuos recurriendo únicamente a una estrategia de conexión.

En cuanto a *la validez* es menester destacar que la postura realista crítica en la que se sitúa Maxwell lo autoriza a afirmar que la validez depende de la relación de las conclusiones de la investigación con la realidad, y que eso es algo que ningún método puede asegurar haber captado por completo. Lo que vuelve inverosímiles a las amenazas a la validez es la *evidencia*, no los métodos, estos son tan sólo una forma de reunir la evidencia capaz de ayudar a descartar esas amenazas. Estas estimaciones llevan al autor a hacer de la validez, en el modelo que postula, un componente distintivo del diseño cualitativo, separado de los métodos, reconociendo, asimismo, a esa validez como una cuestión clave en el diseño de investigación.

Con el término “validez”, Maxwell hace referencia a la corrección o credibilidad de una descripción, conclusión, explicación, interpretación u otra suerte de afirmación. Tal uso del término no implica la existencia de alguna “verdad objetiva” respecto de la cual pueda compararse una descripción. Más que de eliminar las teorías, las creencias y los enfoques perceptuales del investigador, la investigación cualitativa se interesa, en general, por comprender cómo los valores y las expectativas de un determinado investigador podrían haber influido sobre la conducción y las conclusiones del estudio y, del mismo modo, pretende evitar las consecuencias negativas que esos valores y expectativas pudiesen acarrear.

Con el propósito de descartar las amenazas a la validez y aumentar la credibilidad de las conclusiones obtenidas, Maxwell suministra una lista de comprobación que incluye algunas de las estrategias más importantes que pueden utilizarse con esa finalidad. Tales estrategias no operan por medio de la *verificación* de

las conclusiones, sino a través de la *comprobación* de la validez de las conclusiones, y de la existencia de posibles amenazas a esas conclusiones. Entre esas estrategias se hallan: a. la observación participante prolongada; b. los datos ricos; c. la validación por parte del entrevistado; d. la intervención; e. la búsqueda de evidencia inconsistente y de casos negativos; f. la triangulación; g. los números, y h. la comparación. Es menester poner de resalto que, para este autor, los métodos y los procedimientos no garantizan la validez, y que las amenazas a la validez se tornan inverosímiles gracias a la evidencia, no en virtud de los métodos.

Es interesante subrayar que Maxwell considera la generalización como una cuestión separada en sí de la validez. Interpreta que la generalización apunta a la extensión de resultados de investigación, conclusiones u otras descripciones basadas en un estudio de determinados individuos, situaciones, tiempos o instituciones a otros individuos, situaciones, tiempos o instituciones distintos de los examinados y, por lo demás, distingue a la generalización *interna* de la generalización *externa*. La generalización interna —clave en los estudios de caso— refiere a la generalización de una conclusión *dentro* de un caso, situación o grupo estudiado hacia personas, acontecimientos, tiempos y situaciones que no se han observado, entrevistado o, de algún otro modo, representado en los datos recolectados de forma directa. Por el contrario, la generalización externa alude a la generalización *más allá* del caso, situación o grupo estudiado hacia otras personas, tiempos o situaciones. Aunque la distinción entre ambos tipos de generalización no sea tajante o absoluta, puesto que depende del modo en el cual el investigador define el caso, la situación o el grupo estudiado, lo que puede variar durante el transcurso de la investigación, Maxwell encuentra que atender a ella puede ser de utilidad al momento de planificar los métodos a emplear y de afrontar las posibles limitaciones de las conclusiones obtenidas.

Una cuestión central en lo tocante a la generalización interna radica en comprender correctamente la variación en los fenómenos de interés dentro de la situación o el grupo estudiado, dado que, con frecuencia, se subestima la diversidad en la investigación cualitativa, sea por el carácter inapropiado del muestreo, sea por un énfasis desmedido en características o temas comunes —unido a la omisión o menosprecio de las diferencias—,

o bien por la imposición de teorías uniformes que no se ajustan al conjunto de los datos. La generalización externa en la investigación cualitativa presenta grandes diferencias con la generalización en la investigación cuantitativa, y es probable que el valor de un estudio cualitativo dependa de su falta de generalización externa, en el sentido de ser representativo de una población más amplia. La generalización de los estudios cualitativos no suele basarse en el muestreo explícito de alguna población definida hacia la cual es posible extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría de los procesos que operan en el caso estudiado, los que bien pueden obrar en otros casos pero que, posiblemente, arrojen disímiles resultados en diferentes situaciones.

Quedaría, entonces, por retomar el interrogante que he planteado acerca de por qué la investigación cualitativa reclama un modelo de diseño específico. Esa interpelación discurre sobre aquellos puntos cruciales que vinculan a la investigación cualitativa con un diseño que recoge, respeta y realza las características de esa investigación, y a cuyo señalamiento me he dedicado en el presente prólogo. En este punto es menester consignar que si el diseño no obedece a esos requisitos se podrá hacer investigación, pero no investigación cualitativa, debido a que su desarrollo requiere de un modelo de diseño abierto, flexible, móvil, revisable, reformulable, redefinible que se haga cargo de los atributos de ese estilo de investigación. Son esos atributos los que se imponen sobre el modelo de diseño y no las propiedades de un determinado y normalizado modelo de diseño las que se imponen a los distintos estilos de investigación. Esta última alternativa supone que la aplicación del calificativo "científico" queda reducida a una única forma de conocer y de producir conocimiento y, además, no admite la coexistencia tanto de paradigmas como de epistemologías en las ciencias sociales, en general, y al interior de la investigación cualitativa, en particular.

La investigación cualitativa y su modelo de diseño

En el transcurso de toda su obra, Maxwell va acentuando las particularidades de la investigación cualitativa al mismo

tiempo que desarrolla la especificidad del modelo de diseño que propone, animado por la exigencia de reconocer esas particularidades y atender a ellas. He privilegiado un conjunto de razones, argumentos, consideraciones, afirmaciones que el autor esgrime y despliega, para robustecer el presupuesto explícito e implícito en toda la obra y que habilita a contestar de este modo al interrogante que orienta a este prólogo: la investigación cualitativa reclama un modelo de diseño específico. Aun sabiendo que he de volver sobre lo ya expuesto, seleccionaré algunas de las oportunidades en las cuales el autor nos proporciona recursos de diversa índole para justificar la respuesta al citado interrogante. Entre las oportunidades que evalué como de mayor relevancia se hallan las siguientes: 1. cuando define y caracteriza la investigación cualitativa; 2. cuando muestra la diferencia primordial entre la perspectiva cuantitativa y la cualitativa; 3. cuando distingue el modelo de diseño lineal del interactivo; 4. cuando esclarece los múltiples significados que atribuye al término “interactivo”, 5. cuando expone el lugar que le concede a la teoría existente en el proceso de investigación, y 6. cuando señala los objetivos intelectuales para los cuales los estudios cualitativos resultan especialmente adecuados.

1. Cuando define y caracteriza la investigación cualitativa

Maxwell define la investigación cualitativa primero por su propósito (qué se investiga) y luego por sus características (cómo se investiga). El propósito se dirige a la comprensión, por un lado, de los sentidos y las perspectivas de los actores sociales y de las relaciones activas y dinámicas entre esas perspectivas y los contextos que las definen y a los que esas perspectivas, asimismo, definen. Por el otro, y principalmente, el propósito se orienta a la comprensión de los procesos específicos que mueven, ralentizan, suspenden, paralizan esos fenómenos y relaciones. Las características de la investigación cualitativa ponen, a su vez, en juego otros procesos, en este caso de carácter cognitivo—enraizados en presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos—, que enfrentan la inducción a la deducción; los datos textuales y visuales, a los numéricos, y la comprensión particular, a la generalización. Como puede advertirse, el señalamiento

de las características de la investigación cualitativa apunta a hacer ostensible la orientación de Maxwell hacia el análisis de las dinámicas y transformaciones sociales, así como de las condiciones e impedimentos que puedan obstaculizarlas. Los procesos cognitivos ligados a las características de la investigación cualitativa vienen, entonces, a responder a los requerimientos del propósito de este estilo de investigación. De esta manera, el modelo de diseño precisa de una disposición, combinación y relación interactiva entre sus componentes lo suficientemente dúctil como para que los procesos sociales desafíen los procesos y presupuestos cognitivos del investigador, y logren ser reconocidos como tales aun si exceden o contradicen esos procesos y presupuestos cognitivos del investigador. De no ser así, no sería posible la creación inductiva de teoría a partir de los datos.

2. Cuando muestra la diferencia primordial entre la perspectiva cuantitativa y la cualitativa

Como he anticipado, para Maxwell, la “teoría de varianzas” y la “teoría sobre procesos” constituyen dos enfoques explicativos. Se vale, pues, de la divergencia entre ellos como fundamento del contraste que presume entre la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. En oposición a los investigadores cuantitativos, los cualitativos no perciben el mundo en términos de variables, ni se ocupan de la relación estadística entre ellas; lo que intentan es establecer cuáles son los procesos involucrados en la influencia y conexión recíproca entre personas, situaciones y acontecimientos. Como es dable anotar, la distinción entre esos dos estilos de investigación es ilustrada en esta oportunidad atendiendo, en especial, a sus orientaciones explicativas disímiles. Téngase presente que Maxwell se resiste al supuesto que sostiene que para obtener conclusiones causales sólo pueden utilizarse métodos cuantitativos. Para él, como ya he indicado, la investigación de campo supera los resultados de esos métodos cuando de lo que se trata es de abordar la causalidad local, la que está ligada a los acontecimientos y procesos reales que conducen a determinadas consecuencias. Esa causalidad para ser registrada exige de enfoques poco estructurados que habiliten al investigador a fijar la atención en los fenómenos particulares en estudio, los que pue-

den diferir entre individuos o situaciones, y demandar métodos elaborados separadamente. Frente a la aspiración de comparar y generalizar, tales enfoques escasamente estructurados privilegian la validez interna y la comprensión contextual, y son de especial utilidad para revelar la causalidad local, los procesos que conducen a resultados específicos. Empero, lo importante, para el autor, no es si un estudio se estructura previamente o no, sino de qué forma lo hace y por qué. Aun trazando un plan provisional sobre algunos aspectos de la investigación, es menester dejar abierta la posibilidad de revisarlo con detenimiento en caso de ser necesario.

3. Cuando distingue al modelo de diseño lineal del interactivo

Los desarrollos mediante los cuales Maxwell va diferenciando la investigación cualitativa de la cuantitativa, tal como expuse en el apartado anterior, son demostraciones perfectamente aplicables en pos de la justificación de la necesidad de la investigación cualitativa de contar con un modelo de diseño específico. Como ya lo adelantara, los modelos lineales, unidireccionales, prescriptivos, que tienen tanto un punto de partida como un objetivo señalados, y que suponen un orden, jerarquización y organización de la sucesión de las acciones a realizar no son, para Maxwell, apropiados para la investigación cualitativa. Esto es así debido a que no es posible predecir los pasos, momentos, operaciones, actividades favorables al desarrollo de la investigación. Conjuntamente, es forzoso tener en cuenta, por un lado, que la relación entre los distintos componentes del diseño cualitativo tampoco tiene carácter lineal y, por el otro, que las actividades incluidas en cada uno de los componentes no responden a un orden inalterable, se influyen mutua y recíprocamente, y se producen con diversos grados de simultaneidad. Ese diseño, que constituye una entidad real, y no es tan sólo una abstracción o un plan: a. se despliega durante todo el desarrollo de la indagación; b. consiste en un proceso reflexivo que opera en cada una de las etapas del proyecto; c. es flexible en vez de rígido, y d. es inductivo en lugar de seguir una secuencia estricta u originarse en una decisión inicial. El calificativo de “específico” que he aplicado a este diseño cualitativo en la pregunta que guía al

presente prólogo se debe al tipo de relaciones que vincula a un componente con los otros, y al hecho de que ese entramado de relaciones viene a hacer del diseño un todo integrado e interactivo cuyo movimiento es ajeno al que alienta un encadenamiento lineal.

4. Cuando esclarece los múltiples significados que atribuye al término “interactivo”

Maxwell llama interactivo al modelo de diseño de investigación que formula. Ese modelo pone de manifiesto una estructura definida, aunque interconectada y flexible, que se hace viable en virtud de la estrategia que el autor expone, la que resulta idónea para crear relaciones coherentes y funcionales entre los componentes del diseño, y que, por lo demás, acopla un plan explícito para el empleo del diseño en la creación de una propuesta de investigación. Los diversos sentidos con los que el autor se vale del término “interactivo”, sea para puntualizar la relación de reciprocidad y de mutuo condicionamiento, y no de linealidad, entre el grueso de los componentes, sea para dar cuenta de la capacidad del diseño para transformarse en su interacción con el contexto en el cual se realiza la indagación, sea para aludir al proceso interactivo de aprendizaje que supone la lectura de esta obra, todos ellos, hablan de la importancia que le concede a esa peculiaridad privativa de su planteo y tan ligado a este último. El carácter interactivo del proceso de diseño contribuye, asimismo, con la formulación de preguntas de investigación bien construidas y circunscritas. Estas preguntas son posibles gracias a la disposición a favorecer un uso más espontáneo de los recursos disponibles en reemplazo de la presunción de la necesidad de seguir un plan –o conjunto de métodos preestablecidos–, el cual, a la vez, se ve fortalecido por la vigencia de un sistema de reglas rígidas. Las preguntas de investigación no constituyen el punto de partida del diseño alrededor del cual deben articularse los demás componentes. Por el contrario, tales preguntas están en el centro del diseño y configuran el componente que se conecta de forma más directa y vigorosa con todos los otros componentes. La naturaleza interactiva e inductiva de la investigación cualitativa determina, entonces, que las preguntas de investigación

no puedan ser pensadas, elaboradas, formuladas y reformuladas sin acudir al conjunto de los otros componentes del diseño.

5. Cuando expone el lugar que le concede a la teoría existente en el proceso de investigación

Aunque Maxwell entiende que ninguna teoría puede captar la complejidad, en toda su dimensión, de aquello que se pretende investigar, no por ello resigna el objetivo de lograr una mejor comprensión del mundo físico, social y cultural o de intentar desarrollar explicaciones creíbles de tales fenómenos. No obstante, estimo que el lugar que confiere a la teoría en el proceso de investigación cualitativa conlleva consecuencias de relevancia en lo que hace a la resistencia del autor a adoptar un modelo lineal, ordenado y secuencial. En este sentido y como ejemplo, cabe mencionar su distinción entre teorías previas y teorías creadas inductivamente durante la investigación. Esa distinción es por demás adecuada para poner de resalto cómo este último tipo de teorías concierne con mayor afinidad al propósito y a las características de la investigación cualitativa y al modelo de diseño, que guarda correspondencia con ese propósito y tales características. Para Maxwell la bibliografía no ha de considerarse como una autoridad a la cual los investigadores deben acatar, sino como una fuente útil pero falible de ideas. Es así como asevera que el marco de referencia conceptual se construye y no se encuentra. En consecuencia advierte, en primer lugar, sobre el riesgo de incorporar sin más las teorías y los resultados de las investigaciones vinculadas a la temática en estudio, ya se trate de contribuciones de origen teórico-conceptual o empírico, porque a menudo son parciales, engañosas o, sencillamente, incorrectas. En segundo lugar, previene acerca del peligro de forzar los resultados y viciar la indagación adecuándola a la teoría existente y resistiendo al desafío de abreviar de otras fuentes conceptuales o de crear, modificar o superar teorías. Uno de los aportes que más traduce la especificidad del modelo de diseño de investigación cualitativa que Maxwell propone es el que se basa en su afirmación acerca de que las teorías de los participantes en la investigación representan una importante fuente de teorías.

6. Cuando señala los objetivos intelectuales para los cuales los estudios cualitativos resultan especialmente adecuados

Los objetivos intelectuales, que constituyen un punto de partida fructífero para encuadrar las preguntas de investigación, están centrados en la comprensión de algo como, por ejemplo, obtener una perspectiva de lo que está sucediendo y de por qué está sucediendo o responder alguna pregunta que las investigaciones anteriores no han tratado de forma adecuada. Entre esos objetivos Maxwell destaca: a. la comprensión del significado de los actores acerca de acontecimientos, situaciones, experiencias y acciones en los que participan; b. la comprensión de los contextos en los cuales se despliega la interacción de esos actores y la influencia de estos contextos en ella; c. la comprensión de los procesos mediante los cuales tienen lugar los acontecimientos y las acciones, y, además, d. la identificación de fenómenos e influencias inesperados y la generación de teorías nuevas y fundamentadas, así como, e. el desarrollo de explicaciones causales, especialmente, de aquellas ligadas a la causalidad local. Si he vuelto a señalar los cinco tipos de objetivos intelectuales para los cuales los estudios cualitativos resultan especialmente adecuados, es porque considero que todos ellos están vinculados necesariamente con el modelo de diseño que Maxwell propone; más aún, estos objetivos no podrían realizarse de no mediar ese modelo de diseño. La definición y las características de la investigación cualitativa, su diferencia primordial con la cuantitativa, el carácter interactivo de su diseño, los significados que Maxwell le atribuye al término “interactivo”, el lugar otorgado a la teoría existente en el proceso de investigación, todos ellos, vienen a justificar la especificidad del modelo de diseño que nuestro autor propone, y es ese modelo el que hace posible la consecución de los objetivos intelectuales o académicos para los cuales la investigación cualitativa resulta especialmente adecuada.

Si me he ocupado de plantear y contestar el interrogante acerca de si la investigación cualitativa reclama un modelo de diseño específico, tal como el que se presenta en esta obra, es para poner en evidencia que si no se reconoce la necesidad de ese diseño específico, interactivo, flexible, abierto, móvil que refleje

y responda a sus características, la investigación cualitativa no puede ni llevarse a cabo cumpliendo con los recaudos del desarrollo de su peculiar proceso investigativo, ni lograr la pretensión de obtener resultados válidos. No se trata de una opción sino de una exigencia que, habitualmente, no se considera tal. El modelo lineal, tradicional, unidireccional del que Maxwell intenta, una y otra vez, separar y desprender a la investigación cualitativa no puede ser utilizado para encarar este estilo de investigación. Su empleo no incrementa la validez de la investigación proyectada; por el contrario, se constituye en una de las más significativas amenazas a esa validez porque atenta contra los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa.

Prefacio

Una de las principales razones que motivaron una nueva edición de este libro fue la oportunidad de ampliarlo un poco más allá de los límites que imponían las páginas de la *Applied Social Research Methods Series* para la que había sido escrito originalmente. Sin embargo, muchos lectores de las ediciones previas han dicho que apreciaban su concisión, por lo que no quise perder esa virtud. En consecuencia, gran parte del nuevo material de esta edición consiste en ejemplos adicionales del trabajo de mis estudiantes, incluido un segundo ejemplo de una propuesta de tesis (Apéndice B).

Otra de las razones tiene que ver con el desarrollo en curso de la investigación cualitativa¹ de la mano del surgimiento de nuevos enfoques, que incluyen perspectivas basadas en las artes, en lo que respecta al modo de conducirla y presentarla. Mi intención no ha sido tratar dichos enfoques en detalle, pues ello hubiera ocasionado que el libro tuviese una extensión mucho mayor

1. Algunos practicantes de la investigación cualitativa prefieren el término «estudio» al de «investigación», ya que ven en este último una relación demasiado próxima con un enfoque cuantitativo o positivista. Coincido con sus observaciones (véase Maxwell, 2004a, 2004b) y comprendo que algunos tipos de estudios cualitativos sean más humanistas que científicos, pero, aun así, prefiero sostener una definición más amplia de «investigación» que incluya un abanico de enfoques cualitativos.

a la que consideraba apropiada y que trascendiera los alcances de un nivel introductorio. Si deseas investigar tales desarrollos, las publicaciones *SAGE Encyclopedia of Qualitative Research* (Given, 2008), *SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4.^a edición (Denzin y Lincoln, 2011) y la revista *Qualitative Inquiry* son buenos lugares para comenzar. En los Capítulos 1 y 3, he intentado señalar cómo pienso que mi enfoque del diseño es compatible con algunos de estos desarrollos, en particular con ciertos aspectos del posmodernismo y con el enfoque conocido como bricolaje, y, en el Capítulo 2, he reescrito y ampliado mi discusión sobre paradigmas de investigación.

No obstante, soy también escéptico respecto de algunos de estos desarrollos, en particular de aquellos que adoptan una posición constructivista y relativista que niega la existencia de cualquier realidad que nuestra investigación intente comprender y que rechaza toda concepción de validez (o términos afines) que aborde la relación entre las conclusiones de nuestra investigación y el fenómeno que estudiamos. Si bien soy lo suficientemente posmoderno como para creer que toda teoría y conclusión consiste en una construcción propia que no reivindica una verdad objetiva o absoluta, y en el Capítulo 2 sostengo que ninguna teoría puede captar en toda su dimensión la complejidad de las cosas que estudiamos, me niego a resignar el objetivo de lograr una mejor comprensión del mundo físico, social y cultural en el que vivimos o la posibilidad de desarrollar explicaciones creíbles de tales fenómenos.

Esta postura se funda en la tercera de mis razones por las que revisar la presente obra: una paulatina toma de consciencia respecto del modo en que mi perspectiva acerca de la investigación cualitativa se ha visto influida por un realismo filosófico sobre las cosas que estudiamos. En mi libro *A Realist Approach for Qualitative Research* (Maxwell, 2011b) desarrollo esta perspectiva en profundidad y sostengo que la posición crítica realista que he adoptado no sólo es compatible con la mayoría de las actuales prácticas de los investigadores cualitativos, sino que puede ser valiosa para ayudar a los investigadores en algunas de las complejas cuestiones teóricas, metodológicas y políticas con las que se enfrentan. Sin embargo, ofrezco este enfoque como una perspectiva útil entre otras perspectivas, no como el único

paradigma correcto de la investigación cualitativa. Como sostiene el profesor y escritor Peter Elbow (1973, 2006), es importante jugar tanto al «juego de la credulidad» como al «juego de la duda» con toda teoría o postura con la que te enfrentes, tratando de ver sus ventajas y sus distorsiones o puntos ciegos. Por tal razón, quisiera que esta obra encerrara un valor práctico para estudiantes e investigadores con diferentes posturas sobre estas cuestiones. El modelo de investigación cualitativa que desarrollo aquí es compatible con un abanico de perspectivas filosóficas y creo que puede aplicarse en general a la mayor parte de la investigación cualitativa.

Ser más consciente de las implicancias de una postura crítica realista me ha llevado a revisar o ampliar otras partes del libro, en particular, las que tienen que ver con el análisis de la teoría en el Capítulo 3; el desarrollo (y revisión) de las preguntas de investigación en el Capítulo 4; las relaciones de investigación y la ética, el desarrollo de preguntas de entrevista y el análisis de datos en el Capítulo 5; el concepto de validez en el Capítulo 6; y las funciones y los contenidos apropiados de una revisión de la bibliografía en una propuesta de investigación en el Capítulo 7. Además, he continuado experimentando con el lenguaje del libro, en un esfuerzo por dejar aún más en claro mis ideas. Agradeceré cualquier comentario que me indique cómo hacer para que esta obra te resulte más útil.

Por último, durante la revisión de este trabajo, advertí que no había dicho casi nada explícitamente acerca de cómo defino la investigación cualitativa, sobre aquello que considero más crucial en un enfoque cualitativo. En el Capítulo 2 profundizo esta cuestión. Sin embargo, una definición breve sería que la investigación cualitativa es la que tiene como propósito ayudarte a comprender mejor (1) los sentidos y las perspectivas de las personas que estudias, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de simplemente desde el propio; (2) cómo estas perspectivas están moldeadas por sus contextos físicos, sociales y culturales, a la vez que también los moldean; y (3) los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones. Estos tres aspectos de la investigación cualitativa, pero en particular el último de ellos, contrastan con la mayoría de los enfoques cuantitativos de la

investigación, que se basan en considerar los fenómenos estudiados en términos de variables, como propiedades de las cosas que pueden variar y que, por tanto, pueden medirse y compararse en diferentes contextos. (En los Capítulos 2, 3 y 4, discuto la diferencia entre varianza y análisis de procesos). Entiendo a la mayoría de los aspectos más obvios de la investigación cualitativa, su enfoque inductivo y de final abierto, su anclaje en datos textuales o visuales antes que numéricos y su objetivo primario relacionado con el logro de una comprensión particular en lugar de una generalización entre diferentes personas y situaciones, como el resultado de estas tres características principales de la investigación cualitativa. (Para un análisis más detallado de estas cuestiones, véase Maxwell, 2011b).

Quisiera reconocer y agradecer a todas las personas que han influido en esta edición; en particular, a mis estudiantes en la Universidad George Mason, en especial a aquellos que han aportado sus trabajos como ejemplos; al personal en SAGE, que ha contribuido en gran medida al producto final, sobre todo a mi editora, Vicki Knight, y a Kalie Koscielak, Codi Bowman, Libby Larson, Nicole Elliot y Amanda Simpson; y a los revisores de los manuscritos, cuyos comentarios me ayudaron a considerar formas de mejorar el libro de las que no me había percatado:

David Carlone, Universidad de Carolina del Norte en Greensboro

Sharon L. Caudle, Universidad de Texas A&M

Joseph W. Check, Universidad de Massachusetts, Boston

Paula Dawidowicz, Universidad de Walden

Mary S. Enright, Universidad de Capella

Deborah Gioia, Universidad de Maryland, Baltimore

Gaetane Jean-Marie, Universidad de Oklahoma

David M. Kleist, Universidad del Estado de Idaho

William B. Kline, Universidad de Misisipi

Elizabeth Bussman Mahler, EdD, Universidad del Noreste

Eliane Rubinstein, Universidad Avila de Arizona

Anastasia P. Samaras, Universidad de George Mason

Ning Jackie Zhang, Universidad de Florida Central

Acerca del autor

Joseph A. Maxwell es profesor en la Facultad de Posgrado en Educación de la Universidad George Mason, en donde imparte cursos sobre diseño y metodología de investigación, y sobre redacción de propuestas de tesis. Ha publicado trabajos sobre investigación cualitativa y evaluación, investigación con métodos mixtos, teoría sociocultural, organización social de nativos de los Estados Unidos y enseñanza de la medicina. También ha trabajado extensamente en situaciones aplicadas. Ha dictado seminarios y talleres sobre la enseñanza de métodos de investigación cualitativa y la utilización de métodos cualitativos en diferentes campos aplicados, y ha sido orador invitado en conferencias y universidades de los Estados Unidos, Puerto Rico, Europa y China. Tiene un doctorado en Antropología por la Universidad de Chicago. Para contactarse con él, escriba a jmaxwell@gmu.edu.

1

Un modelo para el diseño cualitativo de la investigación

En 1625, Gustavo II, el rey de Suecia, encargó la construcción de cuatro naves de guerra con el propósito de impulsar sus designios imperiales. El más ambicioso de estos barcos, llamado *Vasa*, era una de las naves de guerra más grandes de ese entonces y contaba con 64 cañones, dispuestos en dos cubiertas. El 10 de agosto de 1628, el *Vasa*, resplandeciente por su madera orlada pintada de brillantes colores, fue botado en el muelle de Estocolmo en medio de una muchedumbre entusiasta y una importante ceremonia. Sin embargo, el entusiasmo duro poco; atrapado en una ráfaga de viento mientras aún estaba en el muelle, el barco repentinamente se escoró, se fue a pique y se hundió.

De inmediato, se ordenó una investigación, la cual puso en evidencia que el compartimento para el lastre no había sido lo suficientemente grande como para equilibrar las dos cubiertas cañoneras que el rey había especificado. Con tan sólo 121 toneladas de piedras de lastre, la nave carecía de estabilidad. No obstante, si los constructores tan sólo hubiesen añadido más lastre, la cubierta cañonera inferior se hubiera acercado peligrosamente al agua. La nave carecía de la flotabilidad necesaria para soportar tanto peso.

En términos más generales, el *diseño* del *Vasa*, el modo en el que se planificaron y construyeron los diferentes componentes del barco en su relación mutua, acarreaba defectos fatales. El

barco se construyó de forma minuciosa, cumpliendo con todos los estándares existentes para realizar un trabajo confiable, pero algunas características clave de sus diferentes partes, en especial, el peso de las cubiertas cañoneras y el lastre, sumados al tamaño de la bodega, no eran compatibles, y la interacción de estas características hizo que la nave zozobrara. Los constructores de naves de ese entonces no contaban con una teoría general sobre el diseño de barcos; trabajaban en su mayor parte de acuerdo con modelos tradicionales y por ensayo y error, por lo que no tenían forma de calcular la estabilidad. Aparentemente, en un comienzo el *Vasa* se planeó como un barco más pequeño y luego, debido a la insistencia del rey, se lo agrandó para añadir una segunda cubierta cañonera, lo que dejó muy poco espacio en la bodega (Kvarning, 1993).

La historia del *Vasa* ilustra el concepto general de diseño en el que me estoy basando aquí: «un esquema subyacente que gobierna el funcionamiento, desarrollo o desenvolvimiento» y «la disposición de elementos o detalles en un producto u obra de arte» (Design, 1984, pág. 343). Éste es el significado común y cotidiano del término, tal como lo ilustra la siguiente cita tomada de un catálogo de ropa:

Comienza con el diseño [...] Pensamos con cuidado en cada detalle, incluido el corte de la prenda, qué estilo de punto va mejor con la tela y qué tipo de cierres son los más apropiados; en pocas palabras, todo lo que contribuye a tu confort (L. L. Bean, 1998).

Un buen diseño, uno en el que los componentes funcionan en armonía recíproca, promueve un funcionamiento eficaz y exitoso; un diseño defectuoso conduce a un funcionamiento deficiente o al fracaso.

Sin embargo, la mayor parte de los trabajos relacionados con el diseño de *investigación* utilizan una concepción distinta del diseño: «un plan o protocolo a fin de llevar a cabo o conseguir algo (en especial, un experimento científico)» (Design, 1984, pág. 343). Aquí, el «diseño» se presenta o como un menú de tipos estandarizados de diseños de los cuales debe elegirse uno (típico de la investigación experimental) o como una serie prescripta de etapas o tareas en la planificación y conducción de un estudio. Aunque algunas versiones de esta última mirada sobre el

diseño resultan circulares y recursivas (por ejemplo, Marshall y Rossman, 1999, págs. 26-27), todas ellas son, en esencia, lineales, en el sentido de que constituyen una *secuencia* unidireccional de pasos que van desde la formulación del problema a las conclusiones o teoría, si bien es posible que esta secuencia se repita. Por lo general, tales modelos tienen un punto de partida y un objetivo prescritos, además de un orden específico para la ejecución de las tareas intermedias.

Ni el modelo tipológico ni el modelo secuencial de diseño resultan apropiados para la investigación cualitativa, pues intentan establecer de antemano los pasos o las características esenciales del estudio. (Para una crítica más detallada de estos enfoques, véase Maxwell y Loomis, 2002). En la investigación cualitativa, es posible que sea necesario reconsiderar o modificar algún componente del diseño durante el estudio para responder así a nuevos desarrollos o cambios en alguno de los otros componentes. En este aspecto, la investigación cualitativa se asemeja más a ciencias como la paleontología que a la psicología experimental. El paleontólogo Neil Shubin (2008) describe su campo de trabajo de la siguiente manera:

El famoso comentario del general Dwight D. Eisenhower sobre la guerra detalla a la perfección la paradójica relación entre lo planificado y lo fortuito: «Al prepararme para la batalla me he dado cuenta de que la planificación es esencial, pero que los planes no valen de nada». Esto capta en pocas palabras la esencia del campo de la paleontología. Hacemos toda clase de planes para llegar a sitios de campo promisorios. Y una vez que estamos allí, puede que tengamos que tirar todo el plan por la borda. La realidad del campo altera nuestros más minuciosos planes (pág. 4).

Esta descripción también caracteriza la investigación cualitativa, puesto que los diseños son flexibles en lugar de rígidos (Robson, 2011) e inductivos en lugar de seguir una secuencia estricta u originarse en una decisión inicial. En un estudio cualitativo, «el diseño de investigación debe ser un proceso reflexivo que opera en cada una de las etapas de un proyecto» (Hammersley y Atkinson, 1995, pág. 24). Por lo general, las actividades de recolección y análisis de datos, de desarrollo y modificación de teoría, de elaboración o reenfoque de las preguntas de investigación, así como de identificación y abordaje de las amenazas a la validez suceden todas más o menos en simultáneo y cada una de ellas

influye en todas las demás. Este proceso no puede representarse de forma adecuada mediante la elección de un menú previo o de un modelo lineal, incluso de uno que permita ciclos múltiples, ya que en la investigación cualitativa no existe un orden invariable a partir del cual se deban organizar las diferentes tareas o componentes ni una relación lineal entre los componentes del diseño.

Los enfoques tipológicos o lineales del diseño proporcionan un modelo *para* la conducción de la investigación, una guía prescriptiva que organiza las tareas relativas a la planificación o conducción de un estudio de acuerdo con lo que se considera un orden óptimo. Por el contrario, el modelo de este libro es un modelo tanto *de* la investigación como *para* la investigación. Su propósito es ayudarte a comprender el diseño *real* de tu estudio, así como planificarlo y ejecutarlo. Una característica esencial de este modelo es que considera el diseño de investigación como una entidad real y no tan sólo como una abstracción o un plan (Maxwell, 2011b). El diseño de tu investigación, al igual que el diseño del *Vasa*, es real y tendrá consecuencias reales. Tomando prestada la distinción de Kaplan (1964, pág. 8) entre la «lógica en uso» y la «lógica reconstruida» de la investigación, es posible utilizar este modelo para representar el «diseño en uso» de un estudio, las relaciones *reales* entre los componentes de la investigación, así como el diseño propuesto (o reconstruido). Como afirma Yin (1994): «todo tipo de investigación empírica conlleva de forma implícita, sino explícita, un diseño de investigación» (pág. 19). Dado que siempre existe un diseño de investigación, es importante *hacerlo* explícito, exhibirlo abiertamente para que se puedan comprender con claridad sus fortalezas, limitaciones y consecuencias.

Esta concepción del diseño como un modelo de la investigación, y para la investigación, está ejemplificada en un estudio cualitativo clásico de estudiantes de Medicina (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1961). Los autores comienzan su capítulo sobre el diseño del estudio afirmando:

En cierto sentido, nuestro estudio carecía de diseño. Es decir, no contábamos con un conjunto de hipótesis elaboradas en detalle que corroborar, ni con instrumentos de recolección de datos diseñados adrede con el fin de asegurar la información relevante para dichas hipótesis, ni con un conjunto de procedimientos analíticos especificados de antemano. En la medida en

que el término «diseño» implica características referidas a una planificación previa detallada, nuestro estudio no tenía ninguna.

Si tomamos la idea de diseño en un sentido más amplio y vago, usándolo para identificar elementos vinculados con un orden, un sistema y una consistencia que nuestros procedimientos sí exhibían, entonces nuestro estudio sí tenía un diseño. Podemos decir cuál era ese diseño, describiendo nuestra visión original del problema, nuestros compromisos teóricos y metodológicos y el modo en que ellos influían en nuestra investigación y eran influidos por ella a medida que avanzábamos (pág. 17).

De acuerdo con lo anterior, para diseñar un estudio cualitativo, no basta con desarrollar (o tomar prestada) con antelación una estrategia lógica para luego implementarla al pie de la letra. En gran parte, es necesario que *construyas y reconstruyas* tu diseño de investigación, la cual es una de las máximas fundamentales de mi modelo de diseño. El diseño de investigación cualitativo es, en mucho mayor medida que en el caso de la investigación cuantitativa, un proceso de tipo «hágalo usted mismo» en lugar de uno «listo para usarse», uno que supone pasar de un componente del diseño a otro, evaluando las implicancias de cada uno de ellos en el siguiente.¹ No comienza en un punto de partida predeterminado ni procede a lo largo de una secuencia de pasos preestablecida, sino que supone la interconexión y la interacción entre los distintos componentes del diseño.

Además, como afirma el arquitecto Frank Lloyd Wright, el diseño de algo no sólo debe ajustarse a su uso, sino también a su entorno («Organic Architecture», s.f.). Será necesario que evalúes de continuo el funcionamiento real de tu diseño durante la investigación y el modo en que éste influye y es influido por el contexto en el que estás operando, además de que realices

1. Este ir y venir es similar en algunos aspectos al «círculo hermenéutico» de la interpretación textual (Geertz, 1974). Sin embargo, yo promuevo un modelo interactivo de diseño de investigación y no uno secuencial, fundamentalmente, porque considero que el diseño pertenece a las relaciones reales de los componentes de un estudio de investigación y no porque adopte una visión «interpretativa» o «humanista» de la investigación en contraposición con una visión «científica». El modelo interactivo que presento aquí está tomado en su mayoría de las prácticas de investigación en las ciencias naturales, en particular de la biología, y puede aplicarse tanto a la investigación cuantitativa como a la cualitativa (Maxwell y Loomis, 2002). Por el contrario, Janesick (1994), quien considera el diseño de investigación cualitativa como una forma de arte interpretativo análogo a la danza, afirma que «la investigación cualitativa comienza con una pregunta» (pág. 210), y presenta al diseño de investigación como una secuencia de decisiones que el investigador deberá tomar en cada etapa de la investigación.

ajustes y cambios para que el estudio pueda cumplir con lo que desees.

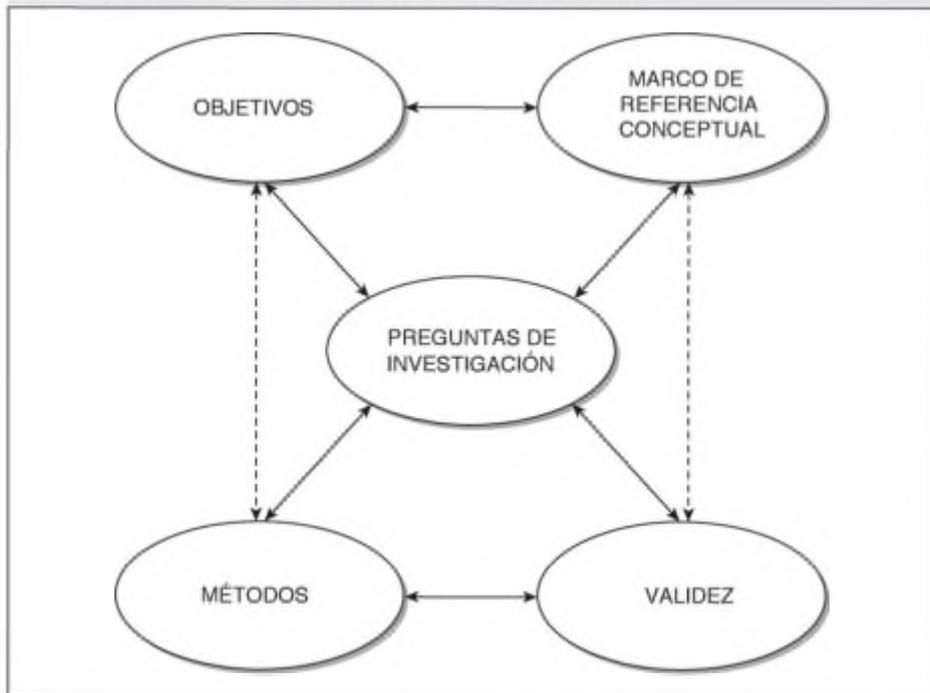
Mi modelo de diseño de investigación, al que llamo modelo «interactivo» (aunque podría haberlo llamado también «sistémico»), tiene una estructura definida. Sin embargo, se trata de una estructura interconectada y flexible. En este libro describo los componentes clave de un diseño de investigación y presento una estrategia para crear relaciones coherentes y funcionales entre estos componentes. También proporciono (en el Capítulo 7) un plan explícito para el empleo de tu diseño en la creación de una propuesta de investigación.

El modelo que presento aquí consta de cinco componentes, cada uno de los cuales aborda una serie de cuestiones específicas:

1. *Objetivos.* ¿Por qué vale la pena realizar tu estudio? ¿Qué cuestiones deseas que aclare y sobre qué prácticas y políticas quieres que influya? ¿Por qué deseas conducir este estudio y por qué deberían importarnos los resultados?
2. *Marco de referencia conceptual* (llamado también contexto conceptual). ¿Qué piensas que está sucediendo con las cuestiones, situaciones o personas que planeas estudiar? ¿Qué teorías, creencias y hallazgos de investigación previos te guiarán o influirán en tu investigación, y en qué bibliografía, estudios preliminares y experiencias personales te basarás para comprender a las personas o cuestiones que estás estudiando?
3. *Preguntas de investigación.* ¿Qué es, específicamente, lo que quieres comprender mejor acerca de las situaciones o participantes que estás estudiando? ¿Qué cosas *no* sabes acerca de ellos que quisieras saber? ¿Qué preguntas captan mejor estos aprendizajes y percepciones, y de qué modo se relacionan entre sí estas preguntas?
4. *Métodos.* ¿Qué es lo que realmente harás durante la conducción de este estudio? ¿Qué enfoques y técnicas utilizarás para recolectar y analizar tus datos? Identifico cuatro partes de este componente de tu diseño: (a) las relaciones que estableces con los participantes en tu estudio; (b) tu selección de situaciones, participantes, tiempos y lugares de recolección de datos y otras fuentes de datos, tales como los documentos (lo que por lo general se denomina «muestreo», aunque en la investigación cualitativa este término puede resultar engañoso, tal como lo discuto en el Capítulo 5); (c) tus métodos de recolección de datos; y (d) tus estrategias y técnicas para el análisis de datos.
5. *Validez.* ¿Por qué es posible que tus resultados y conclusiones sean incorrectos? ¿Cuáles son las interpretaciones alternativas plausibles de estos resultados y conclusiones, cuáles sus amenazas para la validez y de qué manera las afrontarás? ¿Cómo pueden los datos con los que cuentas, o los que probablemente puedas recolectar, sostener o cuestionar tus ideas respecto de lo que está sucediendo? ¿Por qué deberíamos creer en tus resultados?

Estos componentes no exhiben grandes diferencias respecto de los presentados en muchas otras discusiones sobre el diseño de investigación (por ejemplo, LeCompte y Preissle, 1993; Miles y Huberman, 1994; Robson, 2011; Rudestam y Newton, 2007, pág. 5). Lo innovador radica en el modo en que se conceptualizan las relaciones entre los componentes. En este modelo, las distintas partes de un diseño forman un todo integrado e interactivo en donde cada componente está estrechamente relacionado con varios otros en lugar de vincularse a partir de una secuencia lineal o cíclica. En la Figura 1.1 se muestran las relaciones entre estos cinco componentes.

Figura 1.1 Un modelo interactivo del diseño de investigación



En este modelo, en contraposición con algunas otras concepciones sobre el diseño cualitativo de la investigación, las preguntas de investigación no constituyen el punto de partida o la pieza de control del diseño alrededor de la cual deben articularse los demás componentes. En cambio, ellas están en el *centro* del diseño; son el corazón o el centro del modelo, el componente que se conecta de forma más directa con todos los otros componentes.

No sólo ejercen la influencia más directa sobre los demás componentes, sino que son el componente más directamente influido por los demás; deben modelar el resto de los componentes y, a la vez, ser sensibles a ellos. Tal como se discute más en detalle en el Capítulo 4, tus preguntas de investigación no están preestablecidas al comienzo del estudio; es posible que deban modificarse o ampliarse de manera significativa como consecuencia de cambios en tus objetivos o los marcos de referencia conceptual, o debido a lo que aprendes mientras conduces la investigación.

El triángulo superior de este modelo, la mitad más conceptual y, por lo general, la primera que desarrollas, debe ser una unidad estrechamente integrada. Tus preguntas de investigación deben guardar una clara relación con los objetivos de tu estudio y basarse en aquello que ya se conoce acerca de las cosas que estás estudiando, así como en los conceptos y modelos teóricos que puedan aplicarse a ellos. Asimismo, los objetivos de tu estudio deben delinearse a partir de teorías y conocimientos actuales, mientras que tus decisiones respecto de qué teoría y conocimiento resultan relevantes para tu estudio dependerán de tus objetivos y preguntas.

De forma similar, el triángulo inferior del modelo, la mitad más operacional del diseño, también debe estar estrechamente integrado. Los métodos que utilices deben permitirte responder tus preguntas de investigación y, además, abordar posibles amenazas para la validez de las respuestas. Por su parte, tus preguntas deben tomar en cuenta la viabilidad de los métodos y la seriedad de determinadas amenazas a la validez, mientras que la viabilidad y la relevancia de amenazas específicas a la validez, y tu capacidad de lidiar con ellas, dependerán de las preguntas y los métodos elegidos (así como de tu marco de referencia conceptual). Tus preguntas de investigación conforman el principal vínculo entre las dos mitades del modelo.

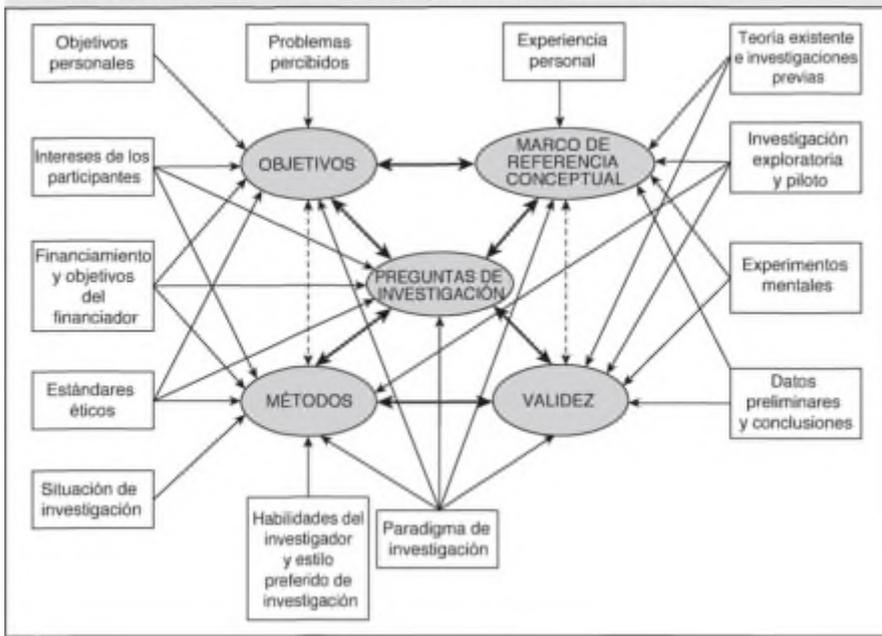
Las conexiones entre los diferentes componentes del modelo no son reglas rígidas ni implicancias preestablecidas; tienen cierto grado de tolerancia y elasticidad en el diseño. Me resulta útil pensar en ellas como si fueran bandas elásticas. Pueden estirarse y doblarse hasta cierto punto, pero ejercen una tensión real sobre las diferentes partes del diseño y, traspasado un punto dado o sometidas a ciertas presiones, se rompen. Esta

metáfora de las «bandas elásticas» presenta el diseño cualitativo como algo bastante flexible, pero en el que existen limitaciones impuestas entre sí por las diferentes partes, limitaciones que, en caso de transgredirse, vuelven ineficaz el diseño.

Considero esta interconexión y coherencia del diseño de investigación una cuestión de compatibilidad pragmática, no de consistencia lógica ni como algo derivado de algún principio o premisa global. Por tanto, creo que el modelo interactivo que presento aquí es compatible con algunas de las interpretaciones del posmodernismo que rechazan la idea de metanarrativas universales y axiomáticas para definir una única interpretación correcta de algo (Bernstein, 1992; Kvale, 1995; Olsson, 2008; Rosenau, 1992). Asimismo, es compatible con un influyente enfoque actual de la investigación cualitativa conocido como «bricolaje» (Hammersley, 2008; Kincheloe y Berry, 2004; Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2011; Maxwell, 2011a), que rechaza la idea de seguir un plan o conjunto de métodos preestablecidos y favorece un uso más espontáneo e improvisado de los recursos disponibles; en el Capítulo 3, discuto el bricolaje con mayor profundidad.

Aparte de estos cinco componentes, muchos otros factores influyen sobre el diseño de tu estudio, incluidos tus recursos, tus habilidades para la investigación, los problemas percibidos, tus estándares éticos, la situación de investigación y los datos que recolectas, y los resultados que obtienes a partir de ellos en el transcurso del estudio. Según mi criterio, aunque estos elementos no forman parte del *diseño* de un estudio, pertenecen ya sea al *entorno* dentro del cual existen la investigación y su diseño o son *productos* de la investigación. Es necesario tomar en cuenta estos factores al diseñar tu estudio, del mismo modo que el diseño de un barco requiere considerar los tipos de vientos y olas que enfrentará y la clase de cargamento que deberá transportar. La Figura 1.2 presenta algunos de los factores del entorno que posiblemente influyan en el diseño y la conducción de un estudio, y muestra algunas de las vinculaciones clave de estos factores con los componentes del diseño de investigación. En los capítulos siguientes se discutirán estos factores y vinculaciones.

Figura 1.2 Factores contextuales que influyen en un diseño de investigación



Quisiera decir algo en particular acerca de la ética, ya que no la he identificado como un componente aparte del diseño de investigación. Esto no es porque crea que la ética no sea importante para el diseño cualitativo; por el contrario, el interés por las cuestiones éticas en la investigación cualitativa va ganando reconocimiento como algo esencial, no sólo por razones éticas, sino como un aspecto integral de la investigación (Cannella y Lincoln, 2011; Christians, 2011; Fine, Weis, Weseen y Wong, 2000). Creo que las cuestiones éticas deben formar parte de *cada uno* de los aspectos del diseño. Si bien he intentado abordar la cuestión ética específicamente en relación con los métodos, también resulta relevante para tus objetivos, para la selección de tus preguntas de investigación, para las cuestiones de validez y para la evaluación crítica de tu marco de referencia conceptual.

Tal como lo indica el subtítulo de este libro, mi enfoque del diseño es interactivo en tres sentidos. Para empezar, el modelo de diseño en sí mismo es interactivo; en lugar de plantearse una relación lineal y unidireccional entre los componentes, cada uno de ellos tiene implicancias para todos los demás. Segundo, en vez de ser tan sólo un determinante fijo de la práctica de inves-

tigación, el diseño de un estudio cualitativo debe poder modificarse en su interacción con el contexto en el cual se conduce el estudio. (El Ejemplo 1.1 ilustra ambos procesos interactivos en la evolución del diseño de un estudio). Por último, el proceso de aprendizaje encarnado en este libro es interactivo y contiene un número de ejercicios que te permiten trabajar sobre el diseño de tu estudio. No sólo se presentan principios abstractos para el diseño de investigación, que puedes memorizar y emplear más adelante en tu investigación, también aprenderás principios que son, al menos, un tanto generales, pero los comprenderás mejor creando un diseño para un proyecto cualitativo específico.

Ejemplo 1.1 La evolución de un diseño de investigación

Al comenzar su estudio de tesis sobre un grupo de ayuda hospitalaria para pacientes con cáncer, María Broderick contaba con un conocimiento teórico del desarrollo psicológico adulto y experiencia práctica en el diseño de tales programas; un interés investigativo por descubrir cómo las percepciones que los pacientes tenían respecto de la ayuda y la interacción dentro del grupo estaban relacionadas con sus niveles de desarrollo; un plan para utilizar la observación, las entrevistas y los tests de desarrollo para responder a tal interrogante; y los objetivos de mejorar esos programas y desarrollar una carrera profesional en la práctica clínica. Sin embargo, una vez que se aprobó su propuesta, perdió acceso al grupo que había planeado estudiar en un comienzo y fue incapaz de hallar otro programa contra el cáncer que fuera apropiado. Terminó negociando un permiso para estudiar un programa de reducción del estrés para pacientes en situación hospitalaria, pero no se le permitió observar las clases; además, el equipo a cargo del programa insistía con un diseño de investigación cuasiexperimental con mediciones pre- y posintervención del nivel de desarrollo y de las experiencias de los pacientes. Ello la obligó tanto a ampliar su marco de referencia teórico, pasando de programas de ayuda contra el cáncer a programas de medicina conductista en general, como a modificar sus métodos, que pasaron a basarse en su mayor parte en entrevistas previas y posteriores y en tests de desarrollo.

Al momento de comenzar su estudio, a María misma se le diagnosticó una enfermedad relacionada con el estrés. Este hecho tuvo un profundo impacto en el diseño de investigación. Para empezar, logró acceder al programa como paciente y descubrió que, en reali-

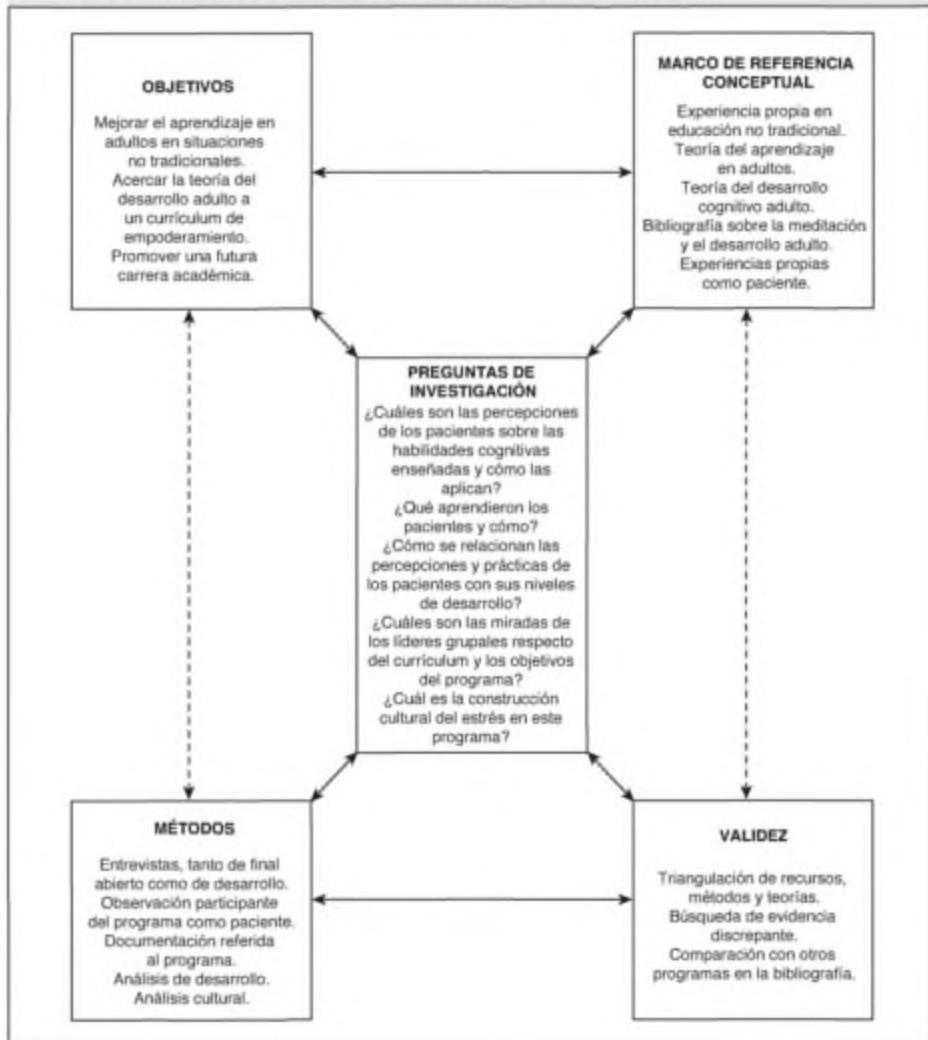
dad, su conducción no era afín al de un programa de ayuda, sino al de un formato de clase tradicional. Esto ocasionó que su extensa revisión de la bibliografía sobre grupos de ayuda resultara en gran parte irrelevante. Por otro lado, halló que su percepción respecto de su enfermedad y de aquello que parecía ayudarla a lidiar con el estrés presentaba grandes diferencias con lo informado por la bibliografía. Ambos desarrollos modificaron profundamente su marco de referencia conceptual y sus preguntas de investigación, desplazando su eje teórico desde el desarrollo del ego hacia el desarrollo cognitivo, el aprendizaje en adultos y la teoría educacional. Asimismo, notó que, debido a razones prácticas, era imposible realizar tests previos a los pacientes, lo cual eliminaba la posibilidad de una evaluación cuasiexperimental de los cambios producidos en ellos y la forzaba a retomar sus planes originales respecto de sus métodos y pruebas de validez.

Durante el análisis de los datos, la creación gradual de una teoría capaz de interpretar las experiencias de estos pacientes (y su propia experiencia) condujo a Maria hacia bibliografía y enfoques teóricos nuevos. Su creciente interés por aquello que los pacientes *aprendían* a través del programa la llevó a considerar la meditación y la reestructuración cognitiva como herramientas para modificar nuestra concepción de éste y a desarrollar una perspectiva más amplia del estrés en cuanto fenómeno cultural. También hizo que se reencontrara con un prolongado interés personal por la educación no tradicional para adultos. Por último, estos cambios la condujeron a modificar sus intereses profesionales, que fueron de la práctica clínica a una postura académica, con lo que los objetivos para su estudio pasaron a enfatizar la vinculación entre la teoría del desarrollo adulto y el currículum de empoderamiento y la mejora de la educación para adultos en situaciones no tradicionales.

El modelo de diseño aquí presentado puede resultar útil a modo de herramienta o plantilla para mapear el diseño de un estudio real en términos conceptuales o como parte del proceso de diseño o para analizar del diseño de un estudio ya finalizado. Esto conlleva completar los círculos de los cinco componentes del modelo con los componentes específicos del diseño de tal estudio, una estrategia a la que llamo «mapa de diseño». (Éste es uno de los usos de lo que por lo general se denomina «mapeo conceptual», discutido en el Capítulo 3). He incluido dos ejemplos de mapas de diseño tomados de estudios reales. La Figura 1.3 es un mapa

de diseño de la estructura de acontecimientos del estudio de tesis de Maria Broderick; lo creé basado en la tesis de Maria. Para consultar otros mapas similares, véase Maxwell y Loomis (2002).

Figura 1.3 Un mapa de diseño del estudio de tesis de Maria Broderick



Este mapa de diseño es una forma práctica de exponer las partes principales de tu diseño. Sin embargo, cualquier diagrama semejante es inevitablemente una descripción muy condensada y esquemática incapaz de sustituir una explicación más minuciosa de esas partes y de sus conexiones mutuas. Por consiguiente, de-

bería estar acompañado de un apunte explicativo de tales partes. La Figura 1.4 fue creada por Karen Kohanowich durante la planificación de su estudio de tesis sobre las ventajas y desventajas relativas de la investigación submarina tripulada y no tripulada; el Ejemplo 1.2 describe el proceso de desarrollo de este mapa (mis comentarios para Karen aparecen entre paréntesis).

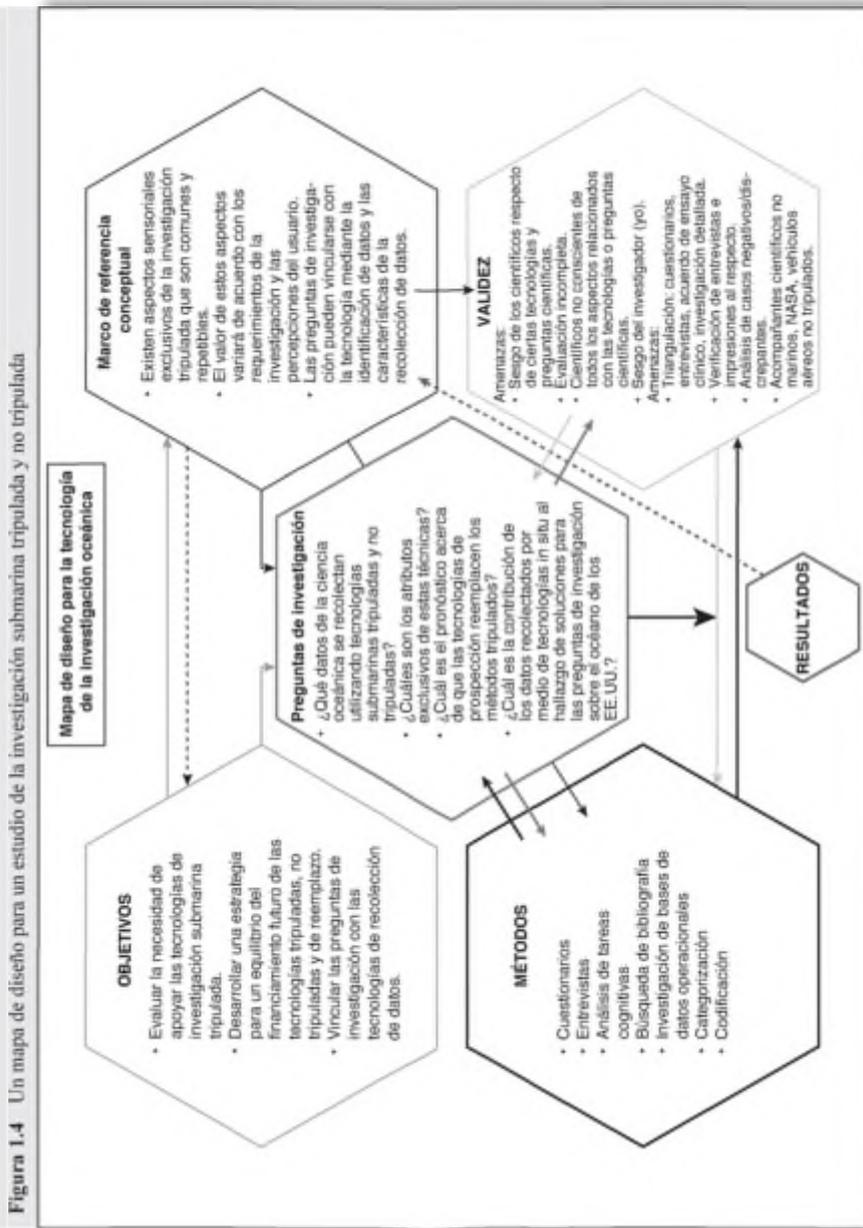


Figura 1.4 Un mapa de diseño para un estudio de la investigación submarina tripulada y no tripulada

Ejemplo 1.2 Apunte sobre el desarrollo del mapa de diseño de la Figura 1.4

Sabía que había muchos factores personales que influían sobre mi investigación acerca de la tecnología submarina, tanto en forma positiva como potencialmente sesgada, de modo que, antes de formular mi mapa de diseño, me concentré en el ejercicio de confeccionar un apunte sobre la identidad del investigador (Ejercicio 2.1). Esta actividad resultó invaluable en varios aspectos. Encontré que sólo admitirme a mí misma y en reserva un prejuicio personal casi no tenía poder comparado con expresarlo por escrito. Al obligarme a pensar en objetivos y preguntas, y clasificarlas en categorías personales, prácticas o intelectuales, era capaz de extraer el aspecto personal, respetarlo en su real dimensión y ponerlo aparte en la caja «dejar para discusión con amigos y familia». Esto me ayudó luego a identificar aquellos objetivos prácticos que antes me habían parecido personales, pero que, ahora que se hallaban reconocidos dentro de una categoría respetable, aislada de influencias personales y diferenciada de las preguntas de investigación focalizadas, en verdad fluían con relativa facilidad como objetivos de trabajo que hasta podía contarle al jefe en el ascensor. Una vez que esas motivaciones estaban bien identificadas, podía entonces centrarme con una idea más clara sobre los aspectos intelectuales de las preguntas de investigación y dirigirme hacia un enfoque que pudiera comprobarse en un constructo escolástico. Dentro del mapa de diseño, la categoría Objetivos, en la parte superior izquierda, se describe de modo tal que incluya los tres componentes de Maxwell y Loomis (2002) y Maxwell (2005). Me resultó en verdad de gran utilidad usar el componente Objetivos para representar mis fines prácticos, apartando los objetivos personales, tal como ya lo he descrito, e integrando los objetivos intelectuales junto con las preguntas de investigación.

El mapa de diseño resultante derivó en un proceso más estructurado de lo que esperaba, con un núcleo relativamente estable de objetivos y un marco de referencia y un componente operacional más maleables. Se asemeja a la descripción de Maxwell (2005, pág. 5) de los triángulos superiores e inferiores integrados, pero con algunos cambios en los mecanismos de respuesta. El ejercicio previo me demostró que los objetivos prácticos son, en realidad, el núcleo del que creo es el tema del estudio, el «por qué». A continuación, aparece el marco de referencia conceptual, a modo de grupo de presupuestos, cercanos a hipótesis, que estoy formulando acerca de la

naturaleza de las fuerzas que se despliegan en el estudio. Cuanto más pensaba en ello, más importante me parecía mantener estos componentes relativamente inflexibles durante el desarrollo del estudio y proporcionar, así, un contexto consistente para el trabajo de investigación. Los tres componentes restantes están diseñados para funcionar juntos en respuesta al marco de referencia y brindar, de este modo, información retroalimentada, en donde el vínculo primario entre los objetivos y el marco de referencia son las preguntas de investigación (aunque también hay un rol para la contribución que puedan recibir desde el marco de referencia). Me refiero al triángulo inferior de componentes conformado por las «preguntas de investigación», los «métodos» y la «validez» como a un subgrupo de *componentes operacionales*. Reconozco y fomento aquí la flexibilidad entre componentes a medida que se desarrolla y se conduce el estudio. También he admitido la posibilidad de que surjan indicaciones durante el desarrollo operacional sobre la necesidad de reconsiderar el marco de referencia, pero me pareció que un cambio continuo del marco de referencia basado en las concepciones resultantes de procesos individuales sería contraproducente y amenazaría los pilares de la investigación. Al pensar «¿Qué tipo de información sería lo suficientemente seria como para justificar la reevaluación del marco de referencia?», me di cuenta de que, por supuesto, la respuesta era los resultados (es decir, el producto de las interacciones de los componentes operativos). En consecuencia, desarrollé un nuevo componente –Resultados– que representa los resultados que surgen de las interacciones operativas. [Esto se incluye en la Figura 1.2 como uno de los factores que influyen en el diseño].

En el mapa, las flechas continuas muestran la influencia deliberada de un componente del mapa de diseño sobre otro componente, mientras que las flechas punteadas indican posibles ajustes posteriores a los resultados. He añadido el componente Resultados por separado por dos motivos. Primero, considero que las flechas bidireccionales entre los tres componentes operativos representan consideraciones internas que ocurren conforme se desarrolla el estudio, a menudo como resultado de nuevas perspectivas recibidas en el proceso, pero no por los resultados del estudio en sí mismos. En segundo lugar, quería enfatizar el rol de los resultados como el principal motivo para reconsiderar el marco de referencia y los objetivos fundamentales. Las perspectivas dentro de los componentes operativos podrían generar la tentación de reacomodar las bases, pero, para que el proceso funcione, es necesario resistirla [¡pero no ignorarla! Es posible que esas perspectivas sean lo suficientemente

importantes como para vencer la resistencia]. Observa que no he incluido la influencia de los resultados sobre los tres componentes operativos. Esto ayuda a evitar el jugueteo inconexo con el diseño de investigación; lejos de descartar tal consideración, señala que primero debe examinarse el marco de referencia, para luego evaluar el diseño como un sistema integral.

Dado que continuo diseñando mi estudio, tengo la intención de repasar los elementos cualitativos y cuantitativos de diseño descritos por Maxwell y Loomis (2002, Tabla 9.1) a fin de describir mejor los contenidos de cada componente. Estoy deseosa de ver cómo funciona este constructo general a medida que mi estudio avanza.

El apunte y el mapa de Karen modifican mi modelo de diseño de acuerdo con formas que a ella le parecieron convenientes, lo cual está bien. No creo que exista un único modelo correcto de diseño de investigación o para el diseño de investigación; de hecho, no creo que haya un único modelo correcto para *nada* (véase, Maxwell, 2011a, 2011b). No obstante, considero que el modelo que presento aquí es útil, por dos razones principales:

1. Identifica explícitamente *como componentes* de diseño las cuestiones clave acerca de las que deberás tomar decisiones y que tendrán que abordarse en toda propuesta de investigación. En consecuencia, resulta menos probable que se pasen por alto o se malinterpreten estos componentes, por lo que es posible tratarlos de una manera deliberada y sistemática.
2. Enfatiza la naturaleza *interactiva* de las decisiones de diseño en la investigación cualitativa, así como las múltiples conexiones entre los componentes del diseño. Un motivo usual de rechazo de las propuestas de tesis o financiamiento es que omiten establecer conexiones claras entre los componentes del diseño, esto es, la *relevancia* de las decisiones respecto de los diferentes componentes entre sí. (En el Capítulo 7, discuto este tema con mayor profundidad). El modelo que presento aquí simplifica la comprensión y la demostración de estas conexiones.

Matrices como una estrategia para el desarrollo de tu diseño de investigación

Las matrices (el plural de *matriz*) son otras de las estrategias para el desarrollo y la presentación del diseño de tu investigación. Los mapas de diseño y las matrices de diseño son ambos útiles para crear tu diseño, pero son diferentes y complementarios. Los primeros presentan una foto esquemática del diseño, manteniendo su estructura interactiva. Por el contrario, una matriz impone un ordenamiento más lineal de los componentes, pero al hacerlo te permite desarrollar y presentar las conexiones entre las partes *específicas* de cada componente, tales como la forma en que cada pregunta de investigación está relacionada con determinados objetivos, teorías, métodos y cuestiones de validez (véase Figura 1.5). Miles y Huberman (1994) fueron los primeros en desarrollar y promover de forma sistemática estas representaciones visuales en la investigación cualitativa; su libro contiene una amplia variedad de ellas, mayormente matrices y lo que ellos denominan «redes», un término que incluye tanto mapas conceptuales como diagramas similares a los diagramas de flujo. Si bien se centran en la utilización de representaciones visuales para el análisis cualitativo de los datos (en el Capítulo 5 me ocupo de estos usos), éstas también resultan valiosas para cada uno de los aspectos de un diseño cualitativo.

Esta matriz fue desarrollada por Bonnie Sakallaris, una estudiante de doctorado en Enfermería, con el objeto de investigar las percepciones sobre la curación en el contexto de enfermedades graves y el rol del entorno inmediato del paciente en la promoción de la curación. (Su diseño original incluía tanto métodos cualitativos como cuantitativos; he quitado la mayor parte de los componentes cuantitativos debido a restricciones de espacio). El motivo por el que primero desarrolló la matriz era ocuparse de cuestiones relacionadas con la validez, pero, en el proceso, realizó una buena representación visual de gran parte de su diseño; el elemento faltante más significativo es su marco de referencia conceptual.

Más adelante doy otros ejemplos de matrices desarrolladas para diferentes propósitos. Aquí deseo enfatizar que las matrices (y otras representaciones visuales) son herramientas que encierran múltiples propósitos. No requieren de ninguna estructura ni de ningún encabezamiento obligatorio en las columnas. Puedes desarrollar matrices para cualquier propósito que tengas en mente. (El Ejercicio 5.1 proporciona pautas para armar una matriz específica con que conectar tus preguntas y tus métodos de investigación). La principal ventaja de una matriz es que, mediante la creación de filas y columnas que abordan los componentes específicos del diseño, puedes centrarte en las celdas individuales de la matriz –por ejemplo, qué estrategia de análisis emplearás para un tipo particular de dato– y en la coherencia de tu diseño entre los componentes incluidos en una fila cualquiera.

El propósito de tal representación visual es ayudarte a construir un diseño integral y coherente de tu estudio. Un buen diseño, al igual que el buen diseño de un barco, permitirá que el estudio llegue a buen puerto, segura y eficazmente. Un diseño deficiente, en el que los componentes no estén bien integrados o sean incompatibles con su entorno, será, en el mejor de los casos, ineficiente y, en el peor, incapaz de lograr sus objetivos.

Figura 1.5 Una matriz para el estudio de las percepciones de pacientes y médicos sobre la curación

¿Qué debo saber? (Preguntas de investigación)	¿Por qué debo saberlo? (Objetivos)	¿Qué tipo de datos responderán las preguntas? (Métodos)	Métodos de análisis	Posibles conclusiones	Explicaciones alternativas (amenazas para la validez)	Métodos para investigar explicaciones alternativas
¿Qué significa la curación para pacientes que sufren de una enfermedad grave?	Para comprender el significado de la curación desde la perspectiva del paciente. Para delinear nuevas investigaciones sobre la existencia de entornos de curación.	Entrevistas: estructuradas y de final abierto.	Caso único: codificación. Comparativo: los temas desarrollan una matriz con los datos de los médicos clínicos.	Integridad Bienestar Restablecimiento Transformación Armonía Paz Aceptación	El sesgo del investigador influye en la recolección y/o interpretación de los datos. El paciente se siente obligado a proporcionar descripciones religiosas o culturalmente idealizadas que no reflejan un sentido personal.	Segundo o tercer lector/codificador. Corroborar interpretación con el paciente. Utilizar preguntas de seguimiento y aclaración, incluida la pregunta sobre cómo han desarrollado sus concepciones de la curación. Recolectar datos demográficos y referencias comparativas.
¿Cuál es la percepción del paciente acerca del entorno asistencial, en términos	Para comprender la conexión entre el entorno asistencial y el entorno de curación desde la perspectiva del paciente.	Entrevistas: estructuradas y de final abierto.	Recolectar descriptores usados y medir frecuencias.	Facilitadores: privacidad, naturaleza, sonidos relajantes, espacios sociales.	Es posible que los pacientes no relacionen su entorno con la idea de curación, que no lo perciban o que lo den por sentado.	Corroborar interpretación con el paciente. Revisar el cuestionario Samueli para incluir información de las entrevistas.

(Continúa)

<p>¿Qué debo saber? (Preguntas de inversión saber?)</p>	<p>¿Por qué debo saberlo? (Objetivos)</p>	<p>¿Qué tipo de preguntas? (Métodos)</p>	<p>Métodos de análisis</p>	<p>Posibles conclusiones</p>	<p>Explicaciones alternativas (amenazas para la validez)</p>	<p>Métodos para investigar explicaciones alternativas</p>
<p>de facilitar o entorpecer su curación?</p>	<p>Para delinear el cuestionario sobre entornos de curación.</p>	<p>Agrupar respuestas en temas.</p>	<p>Curación</p>	<p>Seguridad Postura funcional Bienestar</p>	<p>El sesgo del investigador influye en la interpretación de los datos.</p>	<p>Segundo o tercer lector/codificador. Utilizar preguntas de seguimiento y aclaración. Recolección de datos demográficos y referencias comparativas.</p>
<p>de facilitar o entorpecer su curación?</p>	<p>Para delinear el cuestionario sobre entornos de curación.</p>	<p>Entrevistas: y de final abiertas.</p>	<p>Caso único: Comparación. Seguridad Postura funcional Bienestar</p>	<p>Seguridad Postura funcional Bienestar</p>	<p>El sesgo del investigador influye en la interpretación de los datos.</p>	<p>Segundo o tercer lector/codificador. Utilizar preguntas de seguimiento y aclaración. Recolección de datos demográficos y referencias comparativas.</p>
<p>de facilitar o entorpecer su curación?</p>	<p>Para delinear el cuestionario sobre entornos de curación.</p>	<p>Entrevistas: y de final abiertas.</p>	<p>Caso único: Comparación. Seguridad Postura funcional Bienestar</p>	<p>Seguridad Postura funcional Bienestar</p>	<p>El sesgo del investigador influye en la interpretación de los datos.</p>	<p>Segundo o tercer lector/codificador. Utilizar preguntas de seguimiento y aclaración. Recolección de datos demográficos y referencias comparativas.</p>

Figura 1.5 (Continúa)

¿Qué debo saber? (Preguntas de investigación)	¿Por qué debo saberlo? (Objetivos)	¿Qué tipo de datos responderán las preguntas? (Métodos)	Métodos de análisis	Posibles conclusiones	Explicaciones alternativas (amenazas para la validez)	Métodos para investigar explicaciones alternativas
¿Cuál es la percepción del médico clínico acerca del entorno asistencial, en términos de facilitar o entorpecer la curación del paciente?	<p>Para comprender la conexión entre el entorno asistencial y la curación desde la perspectiva del profesional de la salud.</p> <p>Para delinear el cuestionario sobre entornos de curación.</p>	Entrevistas: estructuradas y de final abierto.	Recolectar descriptores usados y medir frecuencias. Agrupar respuestas en temas.	Facilitadores: privacidad, naturaleza, sonidos relajantes, espacios sociales, estaciones para lavado de manos, historial clínico electrónico. Dificultades: compañeros de habitación, ruidos, olores molestos, aislamiento, falta de personal, falta de liderazgo.	Sesgo del investigador. Deseo del participante por agradar.	Corroborar la interpretación con el médico clínico.
¿Existe coherencia entre el entorno asistencial descrito y las descripciones de	<p>Para comprender los factores que facilitan la curación desde ambas perspectivas.</p> <p>Para incluir ambas perspectivas en una evaluación de los entornos de curación.</p>	Descriptores y temas a partir de entrevistas y diferencias.	Comparar descriptores de pacientes y médicos clínicos en búsqueda de similitudes. Comparar	Existirán diferencias en cuanto a la percepción de los factores que facilitan la curación.		<p>Utilizar la información para revisar el cuestionario Samueli sobre entornos de curación.</p> <p>Categorizar los factores para su estudio posterior:</p>

FUENTE: Bonnie Sakallaris.

<p>Métodos para investigar explicaciones alternativas (amplias para la validez)</p>	<p>Promover la seguridad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores que reducen el estrés de los pacientes. - Factores que reducen los daños o errores. - Factores que mejoran el apoyo social. 	<p>Relacionar el análisis de los datos con el significado de la curación para pacientes y médicos clínicos.</p>
<p>Métodos para investigar explicaciones alternativas (amplias para la validez)</p>	<p>Promover la seguridad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores que reducen el estrés de los pacientes. - Factores que reducen los daños o errores. - Factores que mejoran el apoyo social. 	<p>Relacionar el análisis de los datos con el significado de la curación para pacientes y médicos clínicos.</p>
<p>Métodos para investigar explicaciones alternativas (amplias para la validez)</p>	<p>Promover la seguridad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores que reducen el estrés de los pacientes. - Factores que reducen los daños o errores. - Factores que mejoran el apoyo social. 	<p>Relacionar el análisis de los datos con el significado de la curación para pacientes y médicos clínicos.</p>
<p>¿Qué tipo de datos responderán las preguntas? (Métodos)</p>	<p>Posibles conclusiones</p>	<p>Analizar la frecuencia de factores de curación que la</p>
<p>¿Qué tipo de preguntas? (Métodos)</p>	<p>Posibles conclusiones</p>	<p>Analizar la frecuencia de factores de curación que la</p>
<p>¿Por qué debo saber? (Objetivos)</p>	<p>Posibles conclusiones</p>	<p>Analizar la frecuencia de factores de curación que la</p>
<p>¿Qué debo saber? (Preguntas de investigación)</p>	<p>Posibles conclusiones</p>	<p>Analizar la frecuencia de factores de curación que la</p>

La organización de este libro

Este libro está estructurado de modo tal de poder guiarte a lo largo del proceso de diseño de un estudio cualitativo. Destaca las cuestiones sobre las que es necesario tomar decisiones y presenta algunas de las consideraciones que deberían influir sobre esas decisiones. Cada capítulo aborda un componente del diseño, y juntos todos ellos forman una secuencia lógica. Sin embargo, esta organización es sólo un recurso conceptual y de presentación, no un procedimiento a seguir en el diseño de un estudio real. La decisión acerca de cada componente debe hacerse tomando en cuenta todos los demás componentes, por lo que es posible que debas modificar decisiones previas (incluyendo tus objetivos) en respuesta a nueva información o a cambios en tu forma de pensar.

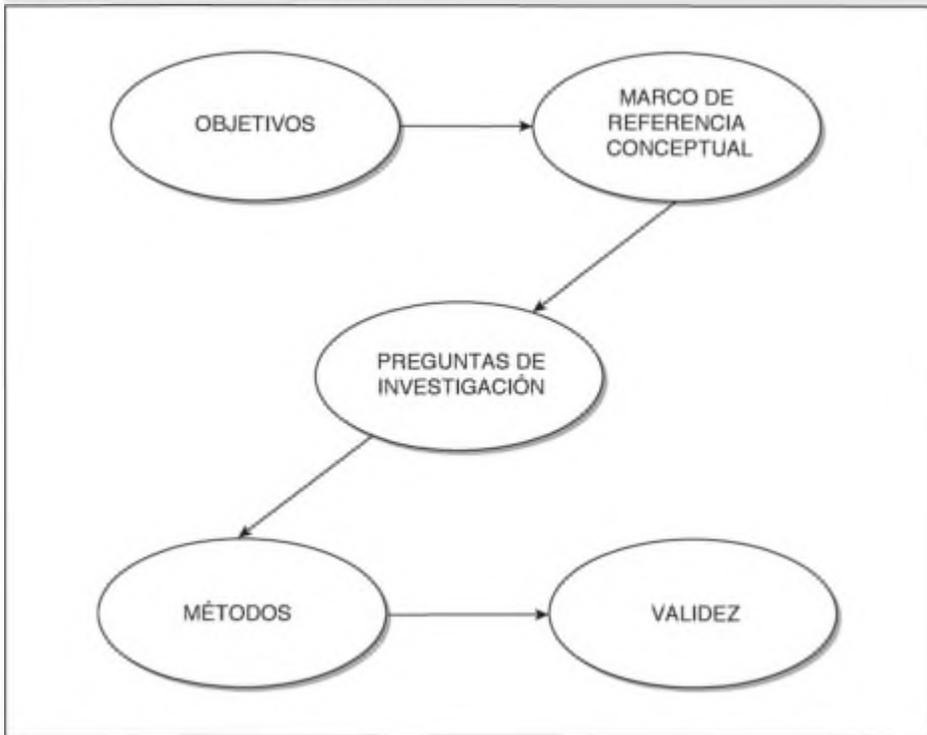
Este libro adopta un recorrido en forma de Z (Figura 1.6) a lo largo de los componentes de este modelo, comenzando por los objetivos (Capítulo 2). Los objetivos de tu estudio no sólo son importantes, sino cruciales; si tus razones para realizar el estudio no son claras, probablemente te resultará difícil tomar *cualquier* decisión acerca del resto del diseño. A continuación, se discute el marco de referencia contextual (Capítulo 3), ya que, por un lado, debería guardar una estrecha vinculación con tus objetivos y, por el otro, porque la conjunción de tus objetivos con tu marco de referencia contextual ejercen una gran influencia sobre la formulación de las preguntas de investigación. De lo anterior, se deduce que tus preguntas de investigación (Capítulo 4) son, por lógica, el tema siguiente. Los tres componentes deberían conformar una unidad coherente.

El próximo componente en discutirse son los métodos (Capítulo 5): de qué forma recolectarás y analizarás realmente los datos a fin de responder a tus preguntas de investigación. Asimismo, estos métodos y su análisis deben guardar vinculación con cuestiones referidas a la validez (Capítulo 6), por qué puede que estés equivocado y qué haría que tus respuestas fuesen más creíbles que otras respuestas alternativas posibles. Las preguntas de investigación, los métodos y la validez deberían formar una unidad integrada, en la que los métodos para obtener respuestas a las preguntas y los medios para garantizar la credi-

bilidad de las posibles respuestas frente a probables amenazas a la validez estén conceptualizados y vinculados con claridad a las preguntas de investigación. Además, es posible que tus objetivos y tu marco de referencia conceptual tengan consecuencias directas sobre cuestiones que atañen tanto a tus métodos como a la validez, y viceversa.

Por último, el Capítulo 7 analiza las implicancias de mi modelo de diseño para el desarrollo de propuestas de investigación y proporciona un mapa y lineamientos con los que pasar del diseño a la propuesta.

Figura 1.6 La organización de este libro



Los ejercicios de este libro

El sociólogo C. Wright Mills escribió:

Una de las peores cosas que les suceden a los científicos sociales es que sienten que sólo deben escribir acerca de sus «planes» en una ocasión:

cuando van a pedir dinero para un trabajo o un «proyecto» específico. La mayor parte de la planificación se realiza, o al menos se redacta en detalle, con el objeto de solicitar fondos. Más allá de cuán estandarizada esté la práctica, creo que se trata de algo muy malo: en cierto grado, terminará por parecerse a una venta y, dadas las expectativas predominantes, es muy posible que ello derive en arduas pretensiones; es probable que el proyecto se «presente» y que se lo cierre de algún modo mucho antes de lo debido; suele tratarse de algo forzado, dirigido a conseguir dinero para nuevos propósitos, no obstante valiosos, además de para la investigación presentada. Un científico social activo debe revisar con regularidad el «estado de sus problemas y sus planes» (1959, pág. 197).

A continuación, hace un elocuente llamado a fin de que cada investigador escriba de forma regular y sistemática sobre su estudio, «sólo para él o quizás para una discusión con amigos» (Mills, 1959, pág. 198) y a que lleve un registro de estos escritos, a los que los investigadores cualitativos por lo general llaman «apuntes».

Todos los ejercicios en este libro son apuntes de una u otra manera, y me gustaría discutir brevemente su naturaleza y cómo emplearlos con eficacia. Los apuntes (Groenewald, 2008; en ocasiones llamados «apuntes analíticos») son una herramienta extremadamente versátil que puede utilizarse para muchos propósitos distintos. Este término se refiere a cualquier escrito del investigador relacionado con el estudio que no sean notas de campo, transcripciones o codificaciones. Un apunte puede abarcar desde un comentario al margen en la transcripción de una entrevista o una idea teórica registrada en un diario de campo hasta un ensayo analítico completo. Lo que todos ellos tienen en común es que son formas de poner ideas en el papel (o en una computadora) y de usar la escritura como un medio para facilitar la reflexión y la comprensión analítica. Una vez que tus pensamientos están registrados en apuntes, puedes codificarlos y archivarlos, al igual que lo haces con tus notas de campo y las transcripciones de entrevistas, y volver a ellos para continuar desarrollando las ideas. No escribir apuntes equivale en la investigación a padecer Alzheimer; es posible que no puedas recordar perspectivas importantes cuando las necesites. En relación con la función de estos apuntes, Peters (1992, pág. 123) cita *Alicia a través del espejo*, de Lewis Carroll:

—El horror de ese momento —continuó el Rey—, nunca, *nunca* lo olvidaré.

—Sí lo harás —dijo la Reina—, a menos que tomes nota de él.

Muchos de los ejemplos utilizados en este libro son apuntes o están basados en apuntes.²

Los apuntes son una de las técnicas más importantes con las que cuentas para desarrollar tus ideas. Por tanto, deberías pensar en ellos como un modo de ayudarte a *comprender* tu tema, situación o estudio, y no sólo como una forma de registrar o presentar algo que ya has logrado comprender; la escritura es pensamiento sobre el papel (Howard y Barton, 1988). Los apuntes deben incluir reflexiones sobre tus lecturas e ideas, así como tu trabajo de campo. Se pueden hacer apuntes acerca de cuestiones metodológicas, éticas, reacciones personales o sobre cualquier otro tema; durante la redacción y revisión de este libro, he escrito varios apuntes acerca del diseño de investigación. Haz apuntes como una forma de trabajar sobre un problema que te dificulta la comprensión de tu tema, situación, estudio o datos. También cuandoquiera que tengas una idea que desees continuar desarrollando o, simplemente, para registrarla y desarrollarla en el futuro. Escribe *muchos* apuntes durante el transcurso de tu proyecto; recuerda que, en la investigación cualitativa, el diseño es algo que tiene lugar durante todo el estudio y no sólo al comienzo. Piensa en los apuntes como una especie de diario de campo descentralizado; si lo prefieres, puedes escribirlos en un diario real.

Cualquiera sea la forma que adopten estos apuntes, su valor depende de dos cosas. La primera es que, en lugar de tan sólo registrar acontecimientos y pensamientos de forma mecánica, te comprometas en una reflexión, un análisis y una autocrítica serios. La segunda es que *organices* tus apuntes de forma sistemática para poder recuperarlos y así acceder con facilidad a las observaciones y perspectivas en futuras revisiones. Por lo general, escribo mis apuntes de dos maneras: en tarjetas de 3 x

2. Para leer nuevas discusiones y ejemplos sobre lo que implica un apunte, véanse Bogdan y Biklen (2003, pág. 114–116, 151–157), Miles y Huberman (1994, pág. 72–75) y Mills (1959). Es posible encontrar información y apuntes más exhaustivos en Strauss (1987, Capítulos 1, 5 y 6) y en Corbin y Strauss (2007).

5, que siempre llevo conmigo para anotar ideas, las cuales clasifico por fecha y tema, y en archivos electrónicos relacionados con proyectos particulares, que uso tanto para anotaciones breves como para apuntes extensos. Durante mi estudio de tesis en una comunidad inuit en el norte de Canadá, llevé también un diario de campo que resultó invaluable para comprender mis respuestas personales en relación con la situación de investigación. Es posible que también sea muy útil compartir algunos de tus apuntes con colegas o compañeros de estudio para recabar sus impresiones al respecto.³

Si bien los apuntes son fundamentalmente una herramienta para el pensamiento, también pueden servir como manuscrito inicial de materiales que luego incorporarás (con frecuencia, después de considerable revisión) en una propuesta, informe o publicación, por lo que he tratado de diseñar la mayor parte de los ejercicios sobre apuntes de este libro de modo que puedan utilizarse de tal manera. Sin embargo, pensar en los apuntes sólo como una forma de comunicarse con *otras* personas a menudo interferirá con la clase de escritura reflexiva que necesitas desarrollar para lograr que estos te resulten lo más útiles posible. En especial, ten cuidado de lo que Becker (2007) llama «escritura refinada»: un lenguaje pretencioso y ampuloso cuyo propósito es impresionar a los demás en vez de aclarar tus ideas. Un dicho entre los profesores de redacción es «Al escribir, no pongas un esmoquin en tu cerebro» (Metzger, 1993).

3. Para leer recomendaciones acerca de cómo emplear los apuntes para el desarrollo de una agenda de investigación y una carrera como investigador, véase Mills (1959).

2

Objetivos

¿Por qué estás haciendo este estudio?

Durante la planificación y la evaluación de la investigación etnográfica, debemos considerar su relevancia así como su validez.

Hammersley (1992, pág. 85)

Cualquiera es capaz de hallar una pregunta sin respuesta que puede responderse en términos empíricos, pero cuya respuesta no le interesa a nadie; tal como dijo Thoreau, no tiene sentido dar la vuelta al mundo para contar los gatos en Zanzíbar. Además, es fácil sentirse atraído por los relatos de los informantes o por lo que sucede en la situación que estás investigando y perder de vista las *razones* por las que estudiar estos fenómenos en especial. Al reflexionar acerca de su trabajo de tesis sobre cuatro directores de escuela de Terranova, Brendan Croskery (1995) admitió:

El estudio estaba repleto de buenas intenciones y poco razonamiento circunscrito [...] para mi decepción, descubrí que muchos de los datos (si bien interesantes) no tenían especial relevancia para la categoría central (pág. 348).

Comprender con claridad los objetivos que motivan tu trabajo te ayudará a evitar perder de vista el camino o invertir tiempo y esfuerzo en cosas que no contribuyen con estos objetivos.

Los objetivos de tu estudio constituyen una parte importante de tu diseño de investigación. (Utilizo el término «objetivo»

en un sentido amplio para incluir motivos, deseos y propósitos, cualquier cosa que te lleve a realizar el estudio o que quieras lograr al hacerlo).¹ Estos objetivos cumplen dos funciones principales respecto de tu investigación. Primero, sirven para guiar tus otras decisiones de diseño a fin de garantizar que *vale la pena* realizar el estudio, que tú, o aquellos para los que escribes, sacan algo de provecho de él. Segundo, son esenciales para *justificar* tu estudio, pues explican por qué tus resultados y conclusiones son importantes, una tarea clave para un pedido de financiamiento, una propuesta de tesis o la publicación de un informe. Además, como señala Hammersley (1992, pág. 28), tus objetivos inevitablemente influyen en las descripciones, interpretaciones y teorías que creas durante la investigación. Por tanto, no sólo constituyen *recursos* importantes en los que puedes basarte durante la planificación, conducción y justificación de tu estudio, sino también posibles *amenazas a la validez* o fuentes de sesgo para los resultados de la investigación de los que deberás ocuparte. (Véase Capítulo 6).

Objetivos personales, prácticos e intelectuales

Creo que es útil distinguir entre tres clases diferentes de objetivos por los que conducir un estudio: los objetivos personales, los objetivos prácticos y los objetivos intelectuales (o académicos). Los objetivos personales son las cosas que te motivan a conducir el estudio pero que no necesariamente resultan importantes para los demás. Pueden incluir el deseo de cambiar o mejorar alguna práctica o situación en la que estés involucrado, la curiosidad respecto de alguna cuestión o situación específica, la preferencia por realizar algún tipo de investigación en particular o, simplemente, la necesidad de impulsar tu carrera profesional. Los objetivos personales a menudo se superponen con tus obje-

1. Los he llamado «objetivos» en lugar de «propósitos» para distinguirlos con mayor claridad del significado usual de «propósito» en los textos sobre metodología de la investigación, es decir, el objetivo específico de un estudio, por ejemplo: «el propósito de este estudio es investigar (comprender, explorar) _____» (Creswell, 1994, pág. 59). Considero que este significado de «propósito» está ligado de forma más estrecha con las preguntas de investigación de un estudio, si bien presenta algunas diferencias con ellas.

tivos prácticos o de investigación, pero, además, pueden incluir deseos y necesidades individuales muy arraigados que guardan poca o ninguna relación con tus razones «oficiales» para realizar un estudio (véase Ejemplo 2.1).

Por lo general, los investigadores trazan una clara distinción entre sus indagaciones y el resto de su vida. Tal práctica resulta perjudicial para la buena investigación, fundamentalmente en dos aspectos. Primero, crea la ilusión de que la investigación se da en un entorno estéril y «objetivo», sujeto sólo a motivos y decisiones racionales e impersonales. Esto oculta los motivos, los presupuestos y las agendas reales de los investigadores y conduce a ignorar la influencia que tales factores tienen en sus procesos de investigación y sus conclusiones. Además, lleva a los investigadores a encubrir sus verdaderos motivos y prácticas cuando ellos no se corresponden con este ideal, pues sienten que son incapaces de cumplir con los objetivos de neutralidad y desinterés científicos. Segundo, tal distinción aísla al investigador de una gran fuente de comprensión, interrogantes y lineamientos prácticos para la conducción de sus investigaciones; en el Capítulo 3, discuto este tema más en profundidad. Para leer más acerca estas cuestiones, véase el apéndice, «On intellectual craftsmanship», en *The Sociological Imagination*, de C. W. Mills (1959).

Con frecuencia, los objetivos personales del investigador ejercen una profunda influencia sobre dos grandes decisiones. Una de ellas es el asunto, cuestión o tema seleccionado para su estudio. En general, se les ha dicho a los estudiantes que debían basar esa decisión en las recomendaciones de la facultad o en la bibliografía referida al tema. Sin embargo, en muchas tesis, los objetivos y experiencias personales han jugado también un papel importante en estas decisiones. Strauss y Corbin (1990) afirman:

Elegir un problema de investigación a través del camino de la experiencia personal o profesional puede parecer más arriesgado que hacerlo a través de los caminos recomendados [por la facultad] o la bibliografía. Esto no necesariamente es verdad. Puede que la piedra basal de tu propia experiencia te resulte un indicador más valioso respecto de un posible emprendimiento de investigación exitoso (págs. 35-36).

Una ventaja de particular importancia resultado de basar el tema de investigación en tu propia experiencia tiene que ver con

la *motivación*. Si bien la falta de motivación hace que muchos estudiantes nunca terminen sus tesis, puede que tener un gran interés personal en el tema y en responder a las preguntas de investigación contrarreste la inevitable interferencia del trabajo, las obligaciones familiares o los diferimientos. El Ejemplo 2.1 describe el modo en que una estudiante efectuó un cambio radical en su tema de tesis como resultado de sus experiencias de vida y de los objetivos e intereses que ellas suscitaban.

Ejemplo 2.1 Empleo de la experiencia personal en la elección de un tema de tesis

Carol Kaffenberger, una estudiante de doctorado en un programa de asesoramiento, había planificado cuidadosamente su estudio de tesis sobre el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos infantiles y estaba comenzando a trabajar sobre su propuesta de tesis. Sin embargo, le resultaba difícil sostener el interés por el tema. Tres años antes de comenzar con su trabajo doctoral, a su hija más pequeña, en ese entonces de 12 años, se le había diagnosticado una forma particularmente mortal de leucemia, por lo que se la debió hospitalizar durante seis meses y someter a un trasplante de médula ósea. Luego de entrar en remisión, sufrió una recaída que requirió de un segundo trasplante, hasta que, tres años más tarde, pudo recuperarse. La enfermedad había iniciado una crisis familiar que ocasionó grandes cambios en los roles y responsabilidades de sus integrantes. Carol renunció a su trabajo y se mudó al hospital, junto con su hija. Su esposo continuó trabajando, manteniendo la casa y haciéndose cargo del hijo de ambos, quien, al momento del diagnóstico, tenía 15 años. La hija más grande estudiaba en otra ciudad, pero fue la donante de los trasplantes de médula ósea.

En un comienzo, Carol sintió que su familia estaba afrontando bien la situación, pero, a medida que transcurría la crisis, se sorprendió por la cantidad de ira y sufrimiento emocional que manifestaban los hermanos mayores, una ira que, a pesar de su capacitación como asesora, era incapaz de comprender. Al observar a su familia recuperarse de ese suplicio, se dio cuenta de que nunca volverían a ser los mismos. También advirtió que sus anteriores suposiciones acerca de sus experiencias eran incorrectas, lo cual le despertó un gran interés por comprender tales experiencias.

Durante una reunión de estudiantes de doctorado, una compañera, que sabía cuán involucrada estaba Carol con el cáncer de su hija, le preguntó acerca de sus planes de tesis. Carol le respondió que estudiaría el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos infantiles e hizo una breve descripción de sus planes. La colega le respondió: «¡Qué oportunidad perdida!», y le explicó que, en su opinión, estudiar las consecuencias a nivel familiar del cáncer en adolescentes sería un tema magnífico. Luego de considerarlo, Carol se dirigió a su consejero, mencionó la idea de la estudiante y preguntó: «¿Es loca?» Su consejero le respondió: «He estado esperando a que estuvieras lista para hacerlo».

Carol repasó la bibliografía disponible y halló que poco era lo que se sabía acerca del significado del cáncer en adolescentes y de sus consecuencias para las familias, en particular para los hermanos. Además encontró que, dada una mayor tasa de supervivencia, las escuelas se enfrentaban ahora con muchos más estudiantes que se habían visto afectados por una experiencia prolongada con el cáncer, bien como sobrevivientes, bien como hermanos de un sobreviviente, pero que, sin embargo, esas escuelas tenían poca experiencia respecto de cómo tratar estas cuestiones. Motivada por su interés en este tema, la falta de información disponible y la creciente importancia de la cuestión, Carol cambió su tesis al estudio del impacto a largo plazo y el significado del cáncer en adolescentes para los sobrevivientes y sus hermanos, así como sus implicancias en la relación entre hermanos. Se inscribió en mi curso sobre propuestas de tesis en el otoño de 1997, defendió su propuesta en la primavera de 1998 e hizo la defensa de su tesis un año después. Dijo que «amó cada minuto de sus tesis» y que, incluso, llevó los datos consigo en sus vacaciones a la Bermudas cuando estaba terminando de analizarlos (Kaffenberger, 1999, comunicación personal).

Una segunda decisión que a menudo es influenciada por los objetivos y las experiencias personales es la elección de un enfoque cualitativo. Locke, Spirduso y Silverman (1993) sostienen que «todo estudiante de posgrado que se sienta tentado a utilizar un diseño cualitativo debería afrontar una pregunta: “¿Por qué quiero hacer un estudio cualitativo?”, y luego responderla con honestidad» (pág. 107). Enfatizan que la investigación cualitativa *no es* más sencilla que la investigación cuantitativa y que buscar evitar las estadísticas guarda poca relación con el hecho de tener

los intereses personales y las habilidades que demanda la investigación cualitativa (págs. 107-110). La cuestión central radica en cuán compatibles son tus motivos para «volcarte a lo cualitativo» con tus otros objetivos, las preguntas de investigación y las actividades reales implicadas en la conducción de un estudio cualitativo. Los motivos de Alan Peshkin (Ejemplo 2.2) para realizar una investigación cualitativa —que le gustaba el campo de trabajo cualitativo y que iba bien con sus habilidades— son perfectamente legítimos, *siempre y cuando* se elijan preguntas de investigación para las cuales esta estrategia sea adecuada.

Por lo general, el tratamiento de los objetivos personales en los textos sobre metodología de la investigación ha aceptado, bien de manera implícita o explícita, el ideal del científico objetivo y desinteresado y ha enfatizado que la elección de los enfoques y los métodos de investigación deberían estar determinados por las preguntas de investigación a las que deseas dar respuesta. Sin embargo, las autobiografías de científicos (por ejemplo, Heinrich, 1984) dejan en claro que las decisiones sobre los métodos de investigación son mucho más personales y que, en las ciencias, la importancia de los motivos y objetivos subjetivos están avalados por una gran cantidad de trabajos históricos, sociológicos y filosóficos.

La corriente más aceptada en la perspectiva tradicional es que tus motivos personales (con frecuencia, no evaluados) como investigador conllevan importantes consecuencias para la validez de tus conclusiones. Si tus preguntas de investigación, la selección de situaciones y participantes, la recolección de datos y los análisis se guían por tus deseos personales *sin que haya* una evaluación cuidadosa del posible impacto de estos últimos sobre tus conclusiones, corres el riesgo de crear un estudio errado o sesgado. El rey Gustavo de Suecia quería un barco de guerra poderoso que dominara el mar Báltico, pero este deseo lo llevó a tomar la mala decisión de agregar una segunda cubierta al *Vasa*, lo que causó que se escorara y se hundiera, ocasionando, así, un grave contratiempo para sus objetivos.

Debido a todas las razones anteriores, es importante que reconozcas y tomes en cuenta los objetivos personales que motivan e influyen en tu investigación. Intentar excluir tus objetivos e intereses personales del diseño de tu investigación no es ni posi-

ble ni necesario. Lo que sí es necesario es que tomes *conciencia* de estos objetivos y de cómo es posible que estén influyendo en tu investigación, así como que pienses en la mejor manera de alcanzarlos y afrontar las probables consecuencias negativas de esa influencia. Por ejemplo, una postura muy arraigada sobre alguna cuestión puede dificultar seriamente una entrevista con alguien que mantiene una concepción opuesta o distorsionar tu análisis de esa entrevista, a menos que hayas identificado de forma explícita tu postura y hayas considerado cómo evitar que esto suceda. Asimismo, reconocer tus vínculos personales con el estudio que deseas conducir podría proporcionarte una valiosa fuente de perspectivas, teorías y datos acerca de los fenómenos que estás estudiando (Marshall y Rossman, 1999, págs. 25-30; Strauss y Corbin, 1990, págs. 42-43); esa fuente se discutirá en el próximo capítulo, en la sección titulada «Conocimiento experiencial». El Ejemplo 2.2 describe el modo en que los objetivos y los valores personales de un investigador influyeron en una serie de estudios cualitativos, y viceversa.

Ejemplo 2.2 La importancia de los valores personales y la identidad

Los objetivos personales de Alan Peshkin, arraigados en sus valores e identidad, ejercieron una profunda influencia sobre distintos estudios etnográficos que realizó sobre ciertas escuelas y sus comunidades (Glesne y Peshkin, 1992, págs. 93-107; Peshkin, 1991, págs. 285-295). La comunidad de su primer estudio, en un pueblo rural al que llamó Mansfield, le agradaba y sentía deseos de protegerla. Este hecho inspiró su relato posterior, un relato acerca de la importancia de la comunidad y su preservación. Por el contrario, en su segundo estudio, una etnografía de una escuela cristiana fundamentalista (a la que llamó Academia Baptista Bethany, BBA, por sus siglas en inglés) y de su comunidad, se sintió alienado, en cuanto judío, por una comunidad que intentaba adoctrinarlo:

Cuando comencé a escribir... Sabía que estaba molesto con mi experiencia *personal* en la BBA [en contraposición con la investigación en sí misma]. Pronto me di cuenta con claridad de que esa molestia estaba presente por doquier, que escribía indignado e irritado. Por tanto, no estaba siendo elogioso con Bethany, una comunidad cuya preeminencia

tenía el mismo vigor que en Mansfield. ¿Por qué no? Estaba más que molesto con Bethany; sentía que me habían provocado. El resultado fue que el relato que me sentía inclinado a contar se originaba en mi sensación personal de peligro. En Bethany, yo no era un observador calmo y objetivo (¿acaso hay alguno?); allí era un judío cuya otredad se había visto acentuada directa e indirectamente durante dieciocho meses de trabajo de campo. (Glesne y Peshkin, 1992, pág. 103)

En retrospectiva, Peshkin cayó en la cuenta de que si hubiera sido menos comprensivo con Mansfield, podría haber contado un relato diferente e igualmente válido acerca de esa comunidad, mientras que si se hubiese identificado con Bethany y hubiera querido apoyarla y perpetuarla, podría haber mostrado de forma legítima cuán parecida era a Mansfield.

En un tercer estudio, en este caso de una escuela y una comunidad urbana, multiétnica y multirracial a la que denominó Riverview, Peshkin resolvió desde el comienzo tratar de reconocer aquellos aspectos de su identidad que él veía emerger en sus reacciones. Enumeró seis «yoes» subjetivos diferentes que influían en su estudio, cada uno con sus propios objetivos. Estos incluían el Yo del Mantenimiento Ético y el Yo del Mantenimiento de la Comunidad, que había descubierto en sus anteriores estudios; un Yo de Unidad en la Diversidad, que apoyaba las «mezclas» étnicas y raciales que veía; un Yo Defensor de la Justicia, que deseaba corregir las imágenes negativas y sesgadas de Riverview que tenían sus vecinos más acaudalados; un Yo a favor de la Mejora Pedagógica, que estaba preocupado por la mala educación que recibían muchos estudiantes de grupos minoritarios en Riverview y buscaba encontrar maneras de mejorar esa situación; y un Yo Humano no Investigador, que estaba agradecido por la cálida recepción que él y su esposa habían recibido en Riverview, que se había preocupado por la gente y la comunidad y que había morigerado los juicios críticos que de otra manera hubiese formulado.

Peshkin (1991) recomienda enfáticamente que todos los investigadores monitoreen de forma sistemática su subjetividad:

Considero este monitoreo como un ejercicio necesario, un entrenamiento, un refinamiento de mi subjetividad para ponerla a punto. Es un ensayo a fin de mantener las líneas de mi subjetividad abiertas y direccionadas. Y es una advertencia que me hago a mí mismo para evitar la trampa de percibir sólo aquello que mis propios e indómitos sentimientos han buscado y tomado como datos. (págs. 293-294)

El Ejercicio 2.1 es una manera de involucrarse con este monitoreo.

Además de influir en sus preguntas y conclusiones, los objetivos personales de Peshkin guardaban una relación estrecha con los métodos que él había elegido. Tal como afirma: «Me gusta el trabajo de campo, va conmigo, y he concluido que en lugar de dedicarme a la investigación mediante preguntas que busquen los métodos "correctos" de recolección de datos, he preferido un método de recolección de datos que busque la pregunta "correcta"» (Glesne y Peshkin, 1992, pág. 102).

Además de tus objetivos personales, existen otros tipos de objetivos (que son importantes para otras personas y no sólo para ti) que quisiera distinguir y discutir. Ellos son los objetivos prácticos (incluidos los objetivos administrativos o vinculados con políticas) y los objetivos intelectuales. Los primeros se centran en la *consecución* de algo: dar respuesta a alguna necesidad, cambiar alguna situación o lograr alguna meta. En contraposición, los segundos se focalizan en la *comprensión* de algo: obtener conocimiento de lo que está sucediendo y de por qué está sucediendo o responder alguna pregunta que las investigaciones anteriores no han tratado de forma adecuada.

Ambas clases de objetivos son partes legítimas de tu diseño. Sin embargo, es necesario trazar una distinción entre ellos, dado que mientras que los objetivos intelectuales por lo general constituyen un punto de partida fructífero para encuadrar las preguntas de investigación, los objetivos prácticos a menudo no pueden utilizarse de una manera tan directa. Las preguntas de investigación deben ser preguntas para las cuales tu estudio pueda proporcionar una respuesta posible, y ninguna investigación es capaz de responder de forma directa a preguntas que indagan sin más sobre el modo de lograr objetivos prácticos, por ejemplo «¿Cómo debería modificarse este programa para que sea más equitativo?» o «¿Qué puede hacerse para aumentar la motivación de los estudiantes por aprender ciencias?». Esta clase de preguntas tienen una naturaleza (expresada en términos tales como «puede») o un componente de valor (expresado en términos

tales como «debería») inherentemente abiertos que ninguna cantidad de datos o análisis puede abordar en su totalidad.

Por otro lado, preguntas de investigación como «¿Qué efectos ha tenido esta política en la equidad del programa?» o «¿De qué forma respondieron los estudiantes a este nuevo currículum científico?» no sólo tienen una respuesta posible, sino que son capaces de promover los objetivos prácticos implicados en las preguntas anteriores. Teniendo en cuenta estas razones, es necesario que encuadres tus preguntas de investigación de modo tal que colaboren con tu estudio en la *consecución* de tus objetivos prácticos en vez de introducir de manera sigilosa esos objetivos dentro de las mismas preguntas de investigación, donde es posible que interfieran con la coherencia y la viabilidad de tu diseño. Un problema típico que encuentran mis estudiantes al desarrollar las preguntas de investigación es que intentan basarlas directamente en sus objetivos prácticos, por lo que acaban con preguntas que no sólo no pueden responderse a partir de sus investigaciones, sino que, además, son incapaces de guiar correctamente esas investigaciones. En el Capítulo 4, trataré esta cuestión con mayor profundidad; aquí, tan sólo destaco la diferencia entre estos dos tipos de objetivos.

La cuestión no es eliminar los objetivos prácticos de tu diseño; además de las razones antes ofrecidas, los objetivos prácticos o políticos resultan de particular importancia para la *justificación* de tu investigación. No ignores estos objetivos, pero comprende de dónde provienen, qué implican para tu investigación y cómo se los puede emplear con eficacia en la planificación y la defensa de tu estudio.

¿Qué objetivos puede ayudarte a lograr la investigación cualitativa?

Los métodos cualitativos y los cuantitativos no son sólo distintas maneras de hacer lo mismo. Por el contrario, presentan diferentes fortalezas y lógicas y, a menudo, se los utiliza mejor para abordar diversas clases de preguntas y objetivos (Maxwell, 2004a; Maxwell y Loomis, 2002). Por desgracia, muchos libros de texto sobre métodos de investigación están basados (explícita

o implícitamente) en un «modelo mental» cuantitativo de investigación (Greene, 2007, págs. 11-13) que prioriza los enfoques cuantitativos y minimiza o rechaza las principales fortalezas de un enfoque cualitativo. Según mi criterio, una diferencia clave entre los dos enfoques radica en la distinción entre la «teoría de varianzas» y la «teoría sobre procesos» como dos enfoques explicativos (Mohr, 1982). Los investigadores cuantitativos tienden a ver el mundo en términos de variables; consideran la explicación como una demostración de la existencia de una relación estadística entre las diferentes variables. Por el contrario, la teoría sobre procesos tiende a ver el mundo en términos de personas, situaciones, acontecimientos y los procesos que los conectan entre sí; la explicación está basada en un análisis de cómo algunas situaciones y acontecimientos influyen sobre otros acontecimientos y situaciones (Maxwell, 2004a, 2008, 2011b; en el Capítulo 3 agregó algo más respecto de esta distinción).

Las fortalezas de la investigación cualitativa provienen en gran parte de este proceso orientado hacia el mundo y del enfoque inductivo, de su eje en situaciones o personas específicas y del énfasis en las descripciones en vez de en los números que ello requiere. Detallaré cinco tipos de objetivos intelectuales para los cuales los estudios cualitativos resultan especialmente adecuados y tres tipos de objetivos prácticos a los que tales objetivos intelectuales pueden hacer una gran contribución:

1. Comprender el significado que tienen para los participantes del estudio los acontecimientos, situaciones, experiencias y acciones en las que están involucrados o participan. Utilizo aquí el término «significado» en un sentido amplio, que incluye la cognición, los afectos, las intenciones o cualquier otra cosa que pueda incluirse en lo que los investigadores cualitativos suelen denominar «perspectiva de los participantes». Según mi criterio, estas perspectivas forman parte de la realidad que estás intentando comprender (Maxwell, 2011b; Menzel, 1978).

Muchos investigadores cualitativos han rechazado esta postura, argumentando que, en lugar de formar parte de una realidad, las creencias, valores y demás de las personas representan sus *construcciones*; ellos han considerado que estas construcciones existen aisladas por completo del mundo «real» o han negado que *existiera* algún mundo real por fuera de nuestras construcciones (Schwandt, 1997, pág. 134). No creo que esta clase de constructivismo radical sea sostenible en términos filosóficos o que represente de un modo

adecuado «la teoría en uso» que emplean la mayoría de los investigadores cualitativos en sus actuales estudios. Un tratamiento atento de esta cuestión trasciende los alcances de este libro (para consultar una discusión mucho más detallada al respecto, véase Maxwell, 2011b); lo que quiero decir es que, cualquiera sea tu postura sobre esta cuestión, es importante reconocer que los significados, las creencias y demás de los participantes de tu estudio son una parte importante de lo que buscas comprender. En un estudio cualitativo, tu interés radica no sólo en los acontecimientos físicos y las conductas que se observan, sino también en cómo los participantes los interpretan y en cómo esa interpretación influye sobre sus conductas. Tal eje en torno al significado es central para lo que se conoce como el enfoque «interpretativo» de las ciencias sociales (Bhattacharya, 2008; Bredo y Feinberg, 1982; Geertz, 1974; Rabinow y Sullivan, 1979), es un aspecto fundamental de gran parte de la investigación cualitativa y es una diferencia clave entre la investigación cualitativa y la cuantitativa.

2. Comprender los contextos específicos dentro de los que actúan los participantes y la influencia de estos contextos en sus acciones. Por lo general, los investigadores cualitativos estudian un número relativamente pequeño de individuos o situaciones y preservan la individualidad de cada uno de ellos en sus análisis en lugar de recolectar datos a partir de grandes muestras y generalizarlos respecto de todos los individuos o situaciones. Como resultado, son capaces de comprender cómo los acontecimientos, acciones y significados son modelados por las circunstancias particulares en las cuales ocurren (Maxwell, 2004a).
3. Comprender los procesos mediante los que tienen lugar los acontecimientos y las acciones. Merriam (1988) afirma: «El interés [en un estudio cualitativo] se centra en el proceso en lugar de en los resultados» (pág. xii); si bien esto no significa que la investigación cualitativa no se interese por los resultados, sí enfatiza que una de sus virtudes clave consiste en arribar a los procesos que conducen a estos resultados, procesos que la investigación experimental y la investigación mediante cuestionarios identifican de forma superficial (Britan, 1978; Maxwell, 2004a, 2004c; Patton, 1990, pág. 94).
4. Identificar fenómenos e influencias inesperados y generar teorías nuevas y «fundamentadas» (Glaser y Strauss, 1967) acerca de las segundas. La investigación cualitativa tiene una apertura y una flexibilidad inherentes que te permiten modificar tu diseño y tu enfoque durante la investigación a fin de buscar nuevos descubrimientos y relaciones. Esta flexibilidad proviene de su enfoque particularista, en contraposición con uno comparativo o generalizador, y de su independencia de las reglas de los tests estadísticos de hipótesis², que

2. Si bien la corroboración estadística de hipótesis es un elemento integral de gran parte de la investigación cualitativa, puesto que es una forma de tratar la posibilidad de asociaciones aleatorias entre variables, el empleo y la representación, incluso

requieren que el plan de investigación no sufra grandes modificaciones luego de que la recolección de datos haya comenzado.

5. Desarrollar explicaciones causales. El criterio tradicional de que para obtener conclusiones causales sólo pueden utilizarse métodos cuantitativos ha sido muy cuestionado por algunos investigadores cualitativos (por ejemplo, Britan, 1978; Denzin, 1970; Erickson, 1986). Miles y Huberman (1984) sostienen:

Gran parte de los estudios recientes sustentan una afirmación que deseamos hacer aquí: que la investigación de campo es mucho *mejor* que los meros enfoques cuantitativos para el desarrollo de explicaciones de lo que denominamos la *causalidad local*, es decir, los acontecimientos y procesos reales que conducen a resultados específicos (pág. 132).

Si bien algunos investigadores tanto cualitativos como cuantitativos han abandonado la concepción tradicional (véase Maxwell, 2004a, 2004c, 2012), ésta aún predomina en ambos enfoques (Denzin y Lincoln, 2000; Shavelson y Towne, 2002).

Parte de la razón del desacuerdo se debe a la incapacidad de reconocer que los investigadores cuantitativos y los cualitativos tienden a formular diferentes clases de preguntas causales. Como ya se ha descrito, los investigadores cuantitativos se interesan por hasta qué punto la varianza en x ocasiona una varianza en y . Por el contrario, los investigadores cualitativos preguntan *cómo* x juega un rol en y , cuál es el proceso que conecta a x con y . Weiss (1994) proporciona un ejemplo concreto de tal diferencia:

En los estudios cualitativos mediante entrevistas la demostración de la causa descansa en gran parte sobre la descripción de una secuencia de acontecimientos que pueda visualizarse y en donde cada acontecimiento confluye en el próximo... Los estudios cuantitativos sostienen la fundamentación de la causa mediante la demostración de una correlación entre un suceso anterior y un suceso posterior. El análisis de los datos recolectados a partir de un estudio por muestreo a gran escala podría, por ejemplo, evidenciar la existencia de una correlación entre el nivel de educación de

en los libros de texto, del enfoque con el que suele considerarse, llamado «test de significación de la hipótesis nula» o NHST (por sus siglas en inglés), ha sido tan erróneo que muchos estadísticos prominentes han sostenido que tal test debería abandonarse por completo (Cohen, 1994, Harlow, Mulaik y Steiger, 1997; Huck, 2009), en especial, dado que existen hoy en día alternativas mucho mejores (Cumming, 2011). Es poco frecuente que los investigadores cualitativos utilicen este test, pero en caso de que planees hacerlo, debes tomar en cuenta las limitaciones del NHST y saber qué es lo que en verdad te indica.

la esposa y la presencia de un matrimonio armonioso. En un estudio cualitativo, buscaríamos el proceso a través del cual la educación de la esposa o los factores asociados con su educación se expresan en la interacción marital (pág. 179).

Esto no equivale a decir que extraer explicaciones causales a partir de un estudio cualitativo sea una tarea simple o sencilla (Maxwell, 2004c). Sin embargo, en este aspecto, la situación de la investigación cualitativa no es diferente a la de la investigación cuantitativa. Ambas perspectivas deben identificar y afrontar posibles amenazas a la validez de toda explicación causal propuesta; trataré este tema en más detalle en el Capítulo 6.

Estos objetivos intelectuales, y la estrategia inductiva de final abierto que ellos requieren, le otorgan a la investigación cualitativa una ventaja específica para el tratamiento de tres clases de objetivos prácticos adicionales:

1. Generar resultados y teorías que sean comprensibles y creíbles en términos experimentales, tanto para las personas a las que estás estudiando como para los demás. Patton (1990, págs. 19-24) brinda un ejemplo de cómo las respuestas a los puntos de final abierto de un cuestionario utilizado para ponderar un sistema de evaluación docente tenían para la administración escolar una credibilidad y un impacto mucho mayor que en el caso de un análisis cuantitativo de los elementos estandarizados. Bolster (1983) formula una explicación más general y afirma que una de las razones por las que la investigación educativa tiene poca influencia sobre la práctica educativa radica en que tal investigación ha sido en gran parte cuantitativa y no se relaciona con la experiencia de los docentes respecto de las realidades diarias dentro del aula. Sostiene que un enfoque cualitativo que enfatice la perspectiva de los docentes y la comprensión de situaciones específicas tiene muchas más posibilidades de influir sobre los educadores.
2. Conducir investigaciones dirigidas a la mejora de prácticas, programas o políticas existentes, lo que a menudo se denomina «evaluación formativa» (Scriven, 1967, 1991; Patton, 2001), en lugar de sólo medir su impacto o valor. En este tipo de investigación, es mucho más importante comprender los procesos mediante los que ocurren las cosas, los contextos específicos y el modo en que los participantes las interpretan, que comparar con rigurosidad esta situación con otras o constatar que ha ocurrido un cambio en los resultados como consecuencia de un cambio en la práctica (Maxwell, 2004a; Pawson y Tilley, 1997). En el Capítulo 4, discuto las implicancias para tus preguntas de investigación de la diferencia entre el objetivo intelectual de comprender estos significados, contextos y procesos y el objetivo práctico de mejorar la práctica o la política estudiada.

3. Involucrarse en una investigación de tipo investigación-acción, participativa, colaborativa o con base en la comunidad con los participantes del estudio. La imagen de credibilidad de la investigación cualitativa, sumada a su eje en torno a contextos particulares y al significado que esos contextos tienen para los participantes inmersos en ellos, la vuelven especialmente adecuada para el trabajo colaborativo con estos participantes (Brydon-Miller, Kral, Maguire, Noffke y Sabhlok, 2011; Finley, 2008; Jordan, 2008; Pushor, 2008; Somekh, 2008; Tolman y Brydon-Miller, 2001).

Ordenar y evaluar los diferentes objetivos personales, prácticos e intelectuales que aportas a tu estudio puede ser una tarea difícil. Además, no es algo que debas hacer sólo una vez, al comenzar tu estudio, y que luego puedas olvidar, tal como lo ilustra el Ejemplo 2.2. Es probable que no tengas claros algunos de tus objetivos hasta que te hayas adentrado de lleno en la investigación; asimismo, es posible que ellos cambien a medida que ésta avanza. El Ejemplo 2.3 ofrece un relato del modo en que una estudiante de doctorado procedió a la identificación de sus objetivos al decidir el tema de su tesis. El Ejercicio 2.1, al final de este capítulo, es lo que llamo un «apunte sobre la identidad del investigador»; te invita a escribir sobre los objetivos y la identidad personal que aportas al estudio, así como los posibles beneficios y desventajas que ellos representan para tu investigación. El Ejemplo 2.4, escrito para mi clase de métodos cualitativos, es uno de estos apuntes; muestra cómo una estudiante lidió con sus profundos y dolorosos problemas de identidad para determinar sus objetivos al planificar su estudio de tesis sobre la reforma del currículum lingüístico en Bolivia. Todos los ejemplos de este capítulo ilustran algunas de las ventajas que una reflexión sobre tus objetivos puede aportar a la investigación; además, es posible que estos apuntes resulten valiosos para el desarrollo de tu marco de referencia conceptual, tal como se describe en el Capítulo 3.

Ejemplo 2.3 Decisión de un tema de tesis

Durante su primer año de trabajo doctoral, Isabel Londoño, nativa de Colombia, se inscribió en un curso sobre métodos de investigación cualitativa. Como parte de su proyecto de investigación, entrevistó a siete mujeres provenientes de su país que trabajaban en Boston, a fin de explorar sus experiencias respecto del mantenimiento de un equilibrio entre trabajo y familia. Mientras avanzaba con el proyecto, comenzó a leer una parte de la bibliografía feminista disponible en los Estados Unidos sobre mujeres en puestos ejecutivos, el desarrollo psicológico femenino y las experiencias femeninas en el manejo del trabajo y la familia. Se sintió atraída por las nuevas ideas que contenía esa bibliografía, a la que no había tenido acceso en su propio país, y decidió que, en su tesis, se centraría en cuestiones relacionadas con mujeres en puestos ejecutivos de Colombia.

Al finalizar el año, Isabel tomó una licencia del programa doctoral para trabajar como jefa de personal de su anterior compañera de habitación de la universidad, cuyo marido acababa de ser electo como presidente de Colombia. Sus responsabilidades incluían reunir información sobre empleo, educación y la posición de las mujeres en su país. Una de las cuestiones que surgió como crítica fue la necesidad de evaluar el efecto de un cambio reciente en la toma de decisiones educativas, que había pasado del nivel nacional al nivel local. En el pasado, el ministro nacional de Educación solía tomar la mayor parte de las decisiones; ahora, las decisiones estaban transfiriéndose en orden descendente a los intendentes de las municipalidades locales. Nadie estaba muy seguro de cómo se estaba implementando este cambio ni de cuáles eran sus efectos.

Isabel se dio cuenta de que el hecho de investigar una cuestión que afectaba la vida de muchas personas en su país modificó su perspectiva y planteó cuestionamientos respecto de su elección del tema de tesis:

Pasó a ser una cuestión sobre cuál era mi responsabilidad con el mundo. ¿Se trataba de hallar cómo resolver un conflicto interno y personal de mujeres en puestos ejecutivos? ¿O había algún problema con el que realmente pudiera colaborar? Además, ¿qué me resultaba más gratificante como persona: resolver un problema que me afectaba en lo personal o resolver un problema del mundo?

Ella también sentía la presión de los demás para que eligiera un tema que se vinculara claramente con sus objetivos profesionales y que demostrara que sabía lo que quería hacer con su vida. Arribar a una decisión sobre el tema de su estudio de tesis la obligó a identificar y a ponderar objetivos personales y prácticos.

Pensé en por qué me había enrolado en un programa doctoral. ¿Qué esperaba obtener de él en términos personales, profesionales y académicos? ¿Por qué había terminado allí? Entonces reflexioné sobre cuáles eran las cosas del mundo que me conmovían, qué me hacía feliz o me ponía triste. Analicé en qué consistía ese interés: personas, sentimientos, instituciones. Me fue importante ver los temas en común contenidos en mis intereses y motivaciones. Me dio fuerza. Además, estaba abierta al cambio. El cambio es una de las cosas más aterradoras, pero tienes que darle lugar.

Decidió que estudiaría la descentralización de la toma de decisiones educativas en seis municipalidades de su país. Al tomar esta decisión, eligió descartar las opiniones que otros tenían sobre ella:

Lo que he decidido es que *no*, voy a hacer mi tesis acerca de algo que me *conmueve*, y no me importa si alguna vez trabajaré en este tema nuevamente porque es algo que quiero aprender. No quiero utilizar mi tesis como un peldaño para mi ascenso laboral, siento que me prosti-tuyo. Así que creo que el interés debe radicar en el tema de tesis en sí mismo, no a dónde te lleve, a dónde arribarás gracias a él.

Una de las cosas que avaló su decisión fue leer la bibliografía sobre el tema:

Fue algo muy importante porque descubrí que aquello en lo que yo estaba interesada era algo en lo que se había interesado mucha gente antes de mí, que estaba ocurriendo en muchos otros lugares del mundo y que influía en la educación de otros países. Eso le otorgó relevancia a mi tema. Me resultó muy importante comprender que era significativo, que no estaba inventando un problema imaginario. Creo que es algo a lo que siempre le temes, que el problema que tú ves no sea en verdad importante. Además, me enteré de que si bien otras personas se habían fijado en el problema, *nadie* había tenido el mismo interés que yo: el impacto en el plano humano de la implementación de una reforma en la administración de educación.

Fue crucial escribir apuntes para las clases, tener que poner las cosas en papel. Además, comencé a llevar un diario de tesis y a escribir apuntes personales en él. La fecha y una palabra, una idea o algo que

había leído. ¡Muchas de las cosas acerca de las que he escrito se han convertido ahora en la lista de lo que haré luego de mi tesis!

Por último, en verdad creo que es importante intentar divertirse. Me parece que si no te diviertes, no deberías hacer el estudio. Por supuesto que algunas veces me canso de mi tema y lo odio. Me siento frente a la computadora, estoy cansada y no quiero hacerlo, pero, cada vez que empiezo a trabajar, me olvido de todo y me sumerjo en mi tarea. Y si algo tiene el poder de lograr eso, entonces debe ser lo correcto.

Las decisiones específicas de Isabel no necesariamente son las correctas para todos; son únicas de acuerdo con su identidad y situación. Sin embargo, la *manera* en que tomó la decisión –mediante una reflexión seria y sistemática de sus objetivos y motivaciones y de las implicancias que ellos tenían para sus elecciones de investigación– es recomendable para todo aquel que esté decidiendo sobre un proyecto de investigación importante.

Ejercicio 2.1 Apunte sobre la identidad del investigador

El propósito de este apunte es ayudarte a examinar tus objetivos, experiencias, presupuestos, sentimientos y valores en relación con tu investigación y descubrir qué recursos e intereses posibles pueden crear tu identidad y tu experiencia. ¿Qué conexiones previas (sociales e intelectuales) tienes con estos temas, personas o situaciones? ¿Qué piensas y sientes sobre estos temas personas o situaciones? ¿Qué presupuestos estás asumiendo al respecto, ya sea de forma consciente o inconsciente? ¿Qué quieres aprender o lograr por medio de este estudio?

El propósito *no* es que hagas una descripción *general* de tus objetivos, experiencias y conocimientos previos. En cambio, se trata de que describas de forma específica aquellas experiencias, así como las creencias, los objetivos y las expectativas que ellas generan, que tienen relevancia más directa para el proyecto de investigación que has planificado, y que reflexiones sobre cómo éstas han modelado tu investigación e influido en ella. Véanse los Ejemplos 2.2, 2.3 y 2.4 para conocer algunas de las cosas que pueden hacerse con este apunte, no como *modelos* a seguir de forma mecánica, sino como una *ilustración* de la clase de razonamiento que requiere dicho apunte. Si recién comienzas con tu proyecto, es probable que tus conclusiones no muestren tantos detalles o certezas como las de otros investigadores, pero, aun así, intenta encaminarte hacia la

clase de exploración sobre el modo en que tu identidad y objetivos podrían afectar tu estudio.

En esencia, el apunte está pensado para *tu* beneficio, no para comunicarte con alguien más; intenta evitar sustituir la presentación por la reflexión y el análisis. Sugiero que comiences a trabajar en este apunte haciendo una lluvia de ideas sobre todo lo que se te ocurra al pensar en experiencias previas que puedan relacionarse con tu sitio o tema y que las escribas sin tratar de organizarlas o analizarlas de inmediato. Luego, intenta identificar aquellas cuestiones que puedan resultar importantes para tu investigación, toma en cuenta sus implicancias y organiza tus reflexiones.

A continuación, aparecen dos grupos de cuestiones generales que son útiles para reflexionar sobre este apunte. Al responderlas, intenta ser lo más específico posible.

1. ¿Qué experiencias previas has tenido que resulten relevantes para tu tema o situación? ¿Qué creencias o presupuestos acerca de tu tema o situación han surgido a partir de estas experiencias? ¿Qué objetivos han surgido de estas últimas o han, de algún otro modo, cobrado importancia para tu investigación? ¿De qué modo han influido estas experiencias, presupuestos y objetivos en tu decisión al momento de elegir el tema y la forma de abordar este proyecto?
2. ¿Qué posibles ventajas para tu estudio piensas que tienen los objetivos, las creencias y las experiencias que has descrito? ¿Qué posibles desventajas piensas que pueden plantearte y cómo podrías abordarlas?

Ejemplo 2.4 Apunte sobre la identidad del investigador en un estudio de la reforma educativa en Bolivia

Bárbara Noel

En lo personal, el tema de la reforma educativa en Bolivia me resulta de interés en varios aspectos. Es probable que el más personal de ellos sea la naturaleza bilingüe y bicultural que comparto con el perfil de la población boliviana. No fue sino hasta que ya era por completo adulta que me di cuenta de cuán profundo el ser bilingüe había influido en mi vida, tanto a nivel consciente como inconsciente. Habiendo pasado mi niñez en Perú y México junto con mis padres biculturales (madre peruana, padre muy californiano) y, si

bien estaba expuesta al español, crecí hablando inglés en casa y en la escuela. Cuando mi familia se mudó a Texas, tenía 11 años. Poco después, sentí una fuerte actitud de desprecio hacia todo lo latinoamericano. Rápidamente, de forma individual, y sin ningún debate o diálogo consciente interior, el resto de mi familia y yo pasamos los próximos años extirpando lo latino en nosotros y asimilándonos a la cultura estadounidense tradicional. Sigo observando esa batalla interna en mis hermanos y mi madre. Catorce años más tarde, luego de haberme dado cuenta de la inutilidad y del daño que significaba intentar erradicar una cultura para favorecer otra, comencé a hablar español nuevamente. Desde ese entonces, he rehuido de una especie de esquizofrenia cultural y he comenzado a identificar dónde puedo integrar ambas culturas, eligiendo a conciencia aquello que considero lo mejor de las dos.

En la sociedad boliviana veo la misma lucha que experimenté a nivel personal pero llevada a gran escala. Veo cómo, durante gran parte de la historia de la nación, una cultura dominante ha buscado eliminar a todas las demás. No es casual que una escolarización obligatoria en un idioma incomprensible haya producido una población en la que más de la mitad de los adultos mayores de 15 años son analfabetos. Las mentes de los habitantes indígenas también han sido colonizadas. Luchan con denuedo para que sus hijos hablen sólo español porque ello, tal como lo ven, es el único vehículo para lograr representación política y seguridad económica. Muchos de ellos buscan desesperadamente asimilar y borrar todo trazo de «cholo» o indio en ellos. Aun si ellos o sus propios hijos comprenden una lengua indígena, actuarán como si así no fuera.

En gran parte, me siento enojada al escribir sobre estas cuestiones. De algún modo, es este enojo y la pasión subsecuente por justicia lo que me condujo al campo de la educación intercultural y bilingüe. Ahora me encuentro dentro de un país que lucha en su totalidad contra los mismos problemas a los que mi familia y yo nos enfrentamos. Debo ser cuidadosa de no proyectar mi propia experiencia en mi percepción de la sociedad boliviana. Necesito buscar una validación externa para mis percepciones y teorías actuales acerca de esta lucha en Bolivia y evitar describir así un cuadro equivocado. En mi caso, la confusión estriba en asumir que mis consideraciones internas son las mismas que las de aquellos con quienes hablo.

Escribiendo este apunte, he llegado a apreciar cómo mi propia experiencia podría realizar una contribución única al estudio de esta lucha bilingüe y bicultural en Bolivia. Mi propia experiencia me ayudará a captar los relatos de mis entrevistados de un modo más vívido

y sensible. Al tener una perspectiva interior, me es posible ayudar a las personas a las que entrevisto a que confíen en mí. Tan sólo necesito calcular cuánto compartir con ellos para abrir el diálogo, evitando que mi experiencia influya en sus relatos. Es posible que esta clase de experiencia compartida, decir «yo también he estado allí», ayude a mis entrevistados a superar la barrera que impone mi apariencia, una «gringa» rubia de una nación imperialista.

Otro de los aspectos de interés en este estudio es la experiencia de los docentes a medida que consienten realizar los cambios que la reforma les pide que hagan. Se les pide que modifiquen por completo sus esquemas mentales de enseñanza, pasando de un enfoque de transmisión a un enfoque constructivista, sin ningún lineamiento, modelo o ejemplo claro. Los docentes se sienten desconcertados respecto de cómo comenzar. Seis años después de haber dado inicio al programa de reforma, todavía están confundidos. Yo también había entrado en la profesión en circunstancias similares, cuando en los Estados Unidos se les pedía a los docentes que enseñaran mediante un enfoque totalmente lingüístico. Era como estar en un cuarto a oscuras sin saber a qué sujetarse y tratar de actuar como si tuvieras todo bajo control, no sea que pierdas tu trabajo. Si alguien me hubiese entrevistado en ese entonces con respecto a ese proceso, mi mayor preocupación hubiera sido aparentar que todo estaba de maravillas y que el enfoque era una receta mágica para la enseñanza. Si hubieran sabido que había dicho algo remotamente negativo, mis colegas se hubieran apartado de mí. Esa experiencia me ayuda a comprender cuán vulnerables deben sentirse estos docentes y su necesidad por demostrar seguridad a toda costa.

La fortaleza personal que ostento en esta área es también mi debilidad más grande. Mi capacidad de «ponerme en sus zapatos» y de ver las cosas desde la óptica de los docentes puede también volverse confusa, dada mi proyección de la situación basada en mis propias experiencias. Asimismo, es posible que me sienta tentada a transgredir mi rol como investigadora para convertirme en reformadora, en proveedora de «recetas mágicas». En el pasado había sentido la necesidad de ofrecer varios talleres gratuitos, tan sólo por haberme involucrado mucho con las profundas necesidades que había percibido en sus prácticas y en su deseo de aprender. Necesito medir mis energías para en verdad poder terminar con lo que comencé. Será difícil lograr un equilibrio en esta relación. No me siento cómoda entrando sólo como investigadora y, sin embargo, es necesario que limite mis inspiraciones por «salvar el mundo» a un enfoque práctico que cumpla con ambos propósitos, el de ayudar y

el de investigar. Para mí, la reforma insufla esperanzas de que esa sociedad comience a revertir una larga historia de opresión, valorando su carácter profundamente multicultural de la misma manera en que yo lo había hecho a una escala ínfima.

Anexo, julio de 2000

Han pasado varios meses desde que escribí este apunte. Luego de releerlo, he advertido varias cosas que aprendí a partir de realizar este ejercicio. Antes de escribir este apunte, sabía que me sentía muy atraída por el tema, pero no sabía por qué. Me apasionaba corregir las injusticias, pero no comprendía de dónde provenían las motivaciones o, incluso, que estaban sustentadas a nivel personal. Si no hubiese identificado qué era lo que me motivaba a investigar en esta área, no me hubiera dado cuenta de lo fuerte que podía ser el impacto de mis experiencias personales en mi estudio. Ahora entiendo que aunque trate de tomar conciencia al respecto, es inevitable que mis percepciones estén teñidas por mis propias experiencias.

Sería sencillo culparme como investigadora y pensar que tal apego emocional directamente me descalificaría para una empresa semejante. Sin embargo, gracias a este ejercicio, fui capaz de mirar el vaso medio lleno y ver, además, las fortalezas que yo aportó gracias a una postura más enfática. Si bien es posible que mi empatía me ayude a percibir las importantes y sutiles motivaciones de las respuestas y conductas de mis informantes, es probable que también introduzca dinámicas que yo, sin ser consciente de ello, aportó a la situación. He identificado, asimismo, un patrón de conducta en el que caigo, que consiste en comprometerme en exceso con un proyecto, de modo que mi conexión emocional tome el control. Cuando eso sucede, pierdo el eje y altero la objetividad con la que había comenzado en mi rol. Habiendo identificado este patrón, puedo, de algún modo, construir una cámara flotante para monitorear así mis acciones, y que una luz roja parpadee para indicar sobrecalentamiento.

Lo que he obtenido de este ejercicio es claridad de propósito. La verdadera razón por la que conducir un estudio. Identifiqué cuán importante era para mí el estudio, en términos personales y profesionales. Luego, esa pasión tiene la posibilidad de convertirse en el motor que reaviva mi energía y me guíe en las cerradas curvas y las aburridas rectas de las rutinas mundanas durante el proceso de recolección, transcripción y análisis de los datos. Soy consciente de las formas en que podría contaminar la calidad de la información.

También comprendo el modo en que mi apego emocional al estudio podría resultar beneficioso. Esta clase de reflexión contribuye a poner en movimiento una maquinaria mental capaz de ayudarme a monitorear mis reacciones y advertirme cuando me salgo del camino. Ahora veo cómo es que este apunte le da sustento al resto del estudio, pues clarifica, dinamiza y audita el rol exclusivo que cada investigador aporta al entorno.

3

Marco de referencia conceptual

¿Qué crees que está sucediendo?

En una ocasión, el biólogo Bernd Heinrich (1984, págs. 141-151) y sus colegas pasaron un verano conduciendo una investigación detallada y sistemática sobre las hormigas león, pequeños insectos que atrapan hormigas dentro de fosos que ellas mismas cavan. Cuando en el otoño regresó a la universidad, Heinrich se sorprendió al hallar que sus resultados eran por completo diferentes de los publicados por otros investigadores. Luego de realizar una vez más sus experimentos al siguiente verano para intentar comprender esas discrepancias, encontró que él y sus colegas se habían confundido a causa de un presupuesto no examinado respecto del marco temporal de las hormigas león: sus observaciones no habían sido lo suficientemente extensas como para detectar algunos aspectos clave de la conducta de esos insectos. Según sus conclusiones: «Incluso los resultados recolectados con esmero pueden resultar engañosos si el contexto que subyace a los presupuestos es incorrecto» (pág. 151).

Por tal razón, el marco de referencia conceptual de tu estudio, el sistema de conceptos, presupuestos, expectativas, creencias y teorías que sostienen y dan forma a tu investigación, forma una parte esencial de tu diseño (Miles y Huberman, 1994; Robson, 2011). Miles y Huberman (1994) definen al marco de referencia conceptual como un producto visual o escrito que «explica, bien de forma gráfica o narrativa, los principales elementos que

han de estudiarse, los factores, conceptos o variables clave, y las relaciones presupuestas entre ellos» (pág. 18).¹ Aquí utilizo el término en un sentido amplio para referirme a las verdaderas ideas y creencias que sostienes acerca de los fenómenos estudiados, ya sea que estén escritos o no; también sería posible referirse a él como «marco de referencia teórico» o «contexto de ideas» de tu estudio. *Reason and Rigor: How Conceptual Frameworks Guide Research* (2011), de Ravitch y Riggan, constituye una guía valiosa para el desarrollo de un marco de referencia conceptual y su empleo a lo largo del proceso de investigación, que incluye un análisis detallado de cuatro estudios reales. (Nota aclaratoria: Sharon Ravitch es una de mis exestudiantes y el prólogo del libro es de mi autoría).

La cuestión más importante que debes comprender acerca de tu marco de referencia conceptual –llamado también contexto conceptual– es que se trata en esencia de una concepción o modelo de algo que ya existe y que planeas estudiar, así como de lo que está sucediendo con estas cuestiones y por qué está sucediendo, una *teoría* provisional de los fenómenos que estás investigando. La función de esta teoría consiste en modelar el resto de tu diseño, ayudarte a evaluar y refinar tus objetivos, desarrollar preguntas de investigación realistas y relevantes, seleccionar métodos apropiados e identificar posibles amenazas a la validez de tus conclusiones. Además, te permite *justificar* tu investigación, algo que discuto más en profundidad en el Capítulo 7. En este capítulo me ocupo de las distintas fuentes que dan sustento a esta teoría y de cómo emplearla eficazmente en tu diseño. Más adelante durante el abordaje de los usos de la teoría existente, describo con más detenimiento la naturaleza de la teoría

Aquí deseo enfatizar que tu marco de referencia conceptual es una teoría, sin importar cuán provisional o incompleta sea.

1. Esta percepción del marco de referencia conceptual como un mero modelo visual de los principales conceptos de tu teoría a menudo hace difícil explicitar el marco de referencia conceptual real de tu estudio, cómo entiendes en verdad aquello que planeas estudiar. Tal como lo he explicado en mi exposición de los mapas conceptuales, si bien es posible que una representación visual tan simplificada resulte útil para plasmar tus ideas, es inevitable que omita un ingrediente clave: la naturaleza de las conexiones que ves entre estos conceptos, las flechas en tu mapa.

Aquello a lo que con frecuencia se llama el «problema de investigación» forma parte de tu marco de referencia conceptual, por lo que su formulación suele considerarse una tarea clave en el diseño de tu estudio. Integra tu marco de referencia conceptual (aunque por lo general se lo trate como un componente aparte de un diseño o una propuesta de investigación) porque identifica algo que está *sucesiendo* en el mundo, algo que es en sí mismo problemático o cuyas consecuencias son problemáticas. Tu problema de investigación sirve (en combinación con tus objetivos) para justificar tu estudio y demostrarles a las personas por qué tu investigación es importante. Además, se supone que ese problema es algo que no se comprende por completo o que no sabemos cómo tratar correctamente; por tanto, necesitamos más información al respecto. No todo estudio explicitará el problema de investigación, pero todo buen diseño de investigación contiene una identificación implícita o explícita de alguna cuestión o problema, intelectual o práctico, acerca del cual se requiere más información. (Tus objetivos entran en juego en la justificación de «se requiere»).

Muchos escritores identifican la parte de un diseño de investigación, una propuesta o un informe ya publicado que se ocupa del marco de referencia conceptual de un estudio con la *revisión de la bibliografía*. Este término podría implicar una trampa peligrosa. En lo que respecta al desarrollo de tu marco de referencia conceptual, existen tres motivos por los cuales no deberías limitarte a revisar o resumir un conjunto de publicaciones teóricas o empíricas:

1. Puede conducir a un enfoque restringido de la bibliografía que ignore otros recursos conceptuales que sean tan o más importantes para tu estudio. Como lo señalan Locke, Spirduso y Silverman (1993): «En toda área activa de investigación, la base de conocimiento actual no está en la biblioteca, está en el ensamble invisible de asociaciones informales entre investigadores» (pág. 48). Este conocimiento puede hallarse en artículos aún no publicados, tesis en progreso y solicitudes de becas, así como en las mentes de los investigadores que se encuentren trabajando en el campo. Locke, Spirduso y Silverman destacan: «La mejor introducción en el estado actual de un área de investigación consiste en una asociación estrecha con los consejeros que conocen el territorio» (pág. 49). Además, referirte sólo a la bibliografía te lleva a ignorar tu propia experiencia, tu razonamiento especulativo (discutido más adelante en la sección titulada «Experi-

mentos mentales») y cualquier investigación piloto y exploratoria que hayas realizado.

2. Tiende a generar una estrategia de «cobertura del campo» en lugar de lograr que te enfoques específicamente en aquellos estudios y teorías que sean de particular *relevancia* para tu investigación (para leer más acerca de este tema, véase Maxwell, 2006). Las revisiones de bibliografía que pierden de vista tal necesidad de relevancia a menudo degeneran en una serie de «informes sobre libros» de la bibliografía afin, sin que haya ningún hilo conector ni argumento claros. Es probable que los estudios relevantes sean sólo una parte pequeña de la investigación en un campo definido y que abarquen una cantidad de enfoques y disciplinas diferentes.² Los marcos de referencia conceptual más fructíferos son por lo general aquellos que aportan ideas *ajenas* al campo usualmente definido de tu estudio o que integran distintos enfoques, líneas de investigación o teorías que nadie había vinculado antes. Bernd Heinrich utilizó *La riqueza de las naciones*, de Adam Smith, para desarrollar una teoría sobre el pecoreo y el balance energético de los abejorros que enfatiza la iniciativa individual, la competencia y una división espontánea del trabajo, en contraposición con una determinación genética o un control centralizado (Heinrich, 1979, págs. 144-146; 1984; pág. 79).
3. Puede llevarte a pensar que tu tarea es sólo descriptiva: informar acerca de hallazgos de investigadores previos o sobre teorías que ya se han propuesto. Al construir un marco de referencia conceptual, tu propósito no sólo es descriptivo sino crítico; es necesario que comprendas (y que lo transmitas con claridad en tu propuesta o informe de investigación) qué *problemas* ha habido con las investigaciones y las teorías previas, qué contradicciones o vacíos has encontrado en las concepciones ya existentes y cómo puede tu estudio hacer un aporte original a nuestra comprensión. Es importante que consideres la bibliografía no como una *autoridad* a la cual adherir sin más, sino como una fuente útil pero falible de *ideas* acerca de lo que está sucediendo, e intentes considerar formas alternativas de encuadrar las cuestiones. Para consultar buenos ejemplos de una actitud semejante, véanse el Ejemplo 3.2 y la sección «Contexto» de la propuesta de Martha Regan-Smith (Apéndice A).

Otra forma de plantear el tema es considerar que un marco de referencia conceptual para tu investigación es algo que se *construye*, no que se encuentra. Si bien incorpora partes prestadas de otras fuentes, la estructura, la coherencia general, es algo que construyes, no que ya existe lista para su uso. Es importante que prestes atención a las teorías e investigaciones existentes

2. Para una explicación más detallada de este punto, véanse Locke, Spirduso y Silverman (2007, págs. 68-70) y Maxwell (2006).

que sean relevantes para lo que planeas estudiar, puesto que suelen ser una fuente clave para comprender lo que está sucediendo con esos fenómenos. Sin embargo, estas teorías y resultados a menudo son parciales, engañosos o, sencillamente, incorrectos. Luego de hallar que muchas de las ideas acerca de las hormigas león presentes en la bibliografía eran incorrectas, la investigación subsecuente de Bernd Heinrich (1984) condujo a una teoría mucho más completa y mejor fundamentada sobre la conducta de estos insectos. Será necesario que evalúes de forma crítica cada idea o hallazgo de investigación para considerar si se trata de un módulo válido y útil para la construcción de una teoría capaz de modelar correctamente tu estudio.

Becker (2007, págs. 141-146) ha desarrollado en profundidad la idea de que la teoría y la investigación existentes proporcionan «módulos» que puedes utilizar en tu investigación. Tal como afirma:

Siempre estoy recolectando partes prefabricadas como éstas para usarlas en argumentos futuros. Gran parte de mis lecturas está guiada por una búsqueda de módulos útiles semejantes. En ocasiones, sé que necesito una determinada parte teórica e incluso tengo una buena idea de dónde encontrarla (por lo general, gracias a mis estudios de posgrado en teoría, para decir algo positivo de algo por lo que muy a menudo siento poco aprecio) (1986, pág. 144).

Antes de pasar a describir las fuentes de estos módulos, quisiera abordar una parte de especial importancia para tu marco de referencia conceptual: los paradigmas filosóficos y metodológicos en los que puedes sustentarte para dar forma a tu trabajo.

El valor (y las falencias) de los paradigmas de investigación

En gran parte, el concepto de paradigma está tomado del influyente libro de Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1970). En el epílogo de la segunda edición de su trabajo, Kuhn describe el paradigma como «toda la constelación de creencias, valores, técnicas y demás compartidos por una determinada comunidad» (pág. 175). A pesar de esta definición tan

general, Kuhn se centró fundamentalmente en las teorías y los métodos significativos de esas comunidades.

Por el contrario, los participantes de las «guerras de paradigmas» metodológicos en las ciencias sociales se centraron en las creencias y presupuestos filosóficos de las diferentes comunidades metodológicas y, en gran parte, consideraron estas posturas filosóficas como fundacionales para las prácticas de investigación, puesto que implicaban estrategias metodológicas específicas. En el plano más abstracto y general, los ejemplos de tales paradigmas incluyen posturas filosóficas como el positivismo, el constructivismo, el realismo, el pragmatismo y el posmodernismo, cada una encarna ideas muy diferentes acerca de la realidad (ontología) y del modo en que podemos acceder a conocerla (epistemología). En un plano un tanto más específico, los paradigmas relevantes para la investigación cualitativa incluyen el interpretativismo, la teoría crítica, el feminismo, la teoría *queer* y la fenomenología, que albergan, asimismo, tradiciones aun más específicas en su seno. Describir estos paradigmas y la forma en que podrían influir en un estudio cualitativo supera con creces los alcances de este libro; es posible encontrar abordajes útiles sobre estas cuestiones en Creswell (2006) y Schram (2003); la *SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Given, 2008) contiene entradas que cubren cada uno de los términos enumerados con anterioridad, así como varias otras perspectivas.

Desde que se publicara la última edición de este libro, me he vuelto cada vez más crítico (véase Maxwell, 2011a) de la forma en que por lo general se invocan los paradigmas en las discusiones referidas a la investigación. En parte, esta postura está influida por el trabajo del sociólogo Andrew Abbott (2001, 2004). Basado en numerosos ejemplos tomados de un abanico de las ciencias sociales, Abbott sostiene que, en lugar de ser conjuntos unificados de premisas que modelan con determinación las prácticas de comunidades específicas de académicos, las posturas filosóficas funcionan como heurística, es decir, como recursos conceptuales y prácticos utilizados para resolver problemas específicos afines a la teoría y la investigación. Afirma: «La idea de la heurística es abrir nuevos temas, encontrar cosas nuevas. Para ello, a veces debemos recurrir al constructivismo... Otras veces, necesitamos

un poco de realismo» (2004, pág. 191; véase también Seale, 1999, pág. 24-29). Wimsatt (2007) ofrece una justificación filosófica detallada de este enfoque heurístico y lo aplica a diversas cuestiones vinculadas con la biología, y Hacking (1999) demuestra el modo en que fenómenos particulares (enfermedades mentales, abuso de menores, armas nucleares, rocas) pueden verse de forma útil bien como reales, o bien como constructos sociales.

Esta perspectiva presenta amplias coincidencias con el bricolaje como enfoque de la investigación cualitativa que mencioné en el Capítulo 1. El término «bricolaje» está tomado de la obra del antropólogo francés Claude Levi-Strauss (1968), quien lo empleó para distinguir el pensamiento mitológico del científico. (En el francés actual, *bricolaje* significa «hazlo tu mismo» y se lo emplea para referirse a tiendas como The Home Depot; véase «Bricolage», s.f.). Levi-Strauss describió a quien practica el bricolaje como alguien que utiliza todas las herramientas y materiales a su alcance para completar un proyecto. La idea fundamental es que, en vez de desarrollar con antelación un plan de lógica consistente para luego usar de forma sistemática los materiales y herramientas que el plan y las normas de la comunidad prescriben (tal como suele creerse, aunque en mi opinión, de forma un tanto equivocada, que lo hace la ciencia), el adepto al bricolaje se adapta con espontaneidad a la situación, empleando con creatividad las herramientas y los materiales disponibles a fin de pensar soluciones únicas para un problema. Denzin y Lincoln (2000) aplican este concepto a los métodos de investigación cualitativa y Kincheloe y Berry (2004; Kincheloe et al., 2011) lo desarrollan más en profundidad. Tal concepto muestra grandes similitudes con el modelo de diseño de investigación que he presentado en el Capítulo 1 y desafía la idea de los paradigmas como sistemas de pensamiento de lógica consistente en los que están basadas las prácticas de investigación.

Tal como lo he descrito en el Prefacio de esta edición, mi enfoque de la investigación cualitativa se ha visto influenciado de forma paulatina por la postura filosófica con frecuencia denominada realismo crítico. Esta postura, que ha ganado una aceptación generalizada en la filosofía de la ciencias, puede verse a sí misma como un ejemplo de bricolaje, ya que combina dos perspectivas de sentido común que a menudo se han considerado

incompatibles desde el punto de vista lógico. La primera de estas perspectivas es el realismo ontológico: la creencia de que hay un mundo real que existe independientemente de nuestras percepciones y teorías. Ese mundo no se ajusta a nuestras creencias; pensar que el calentamiento global es un engaño no evitará que la Tierra siga calentándose. (Para consultar algunos ejemplos precautorios acerca de cómo la ignorancia de una sociedad, o sus falsas creencias, sobre las consecuencias ambientales de sus acciones pueden conducir a su desaparición, véase el libro *Collapso*, de Jared Diamond, publicado en 2011).

La segunda perspectiva es el constructivismo epistemológico: nuestra comprensión de este mundo es indefectiblemente nuestra propia construcción, no una percepción puramente objetiva de la realidad, y ninguna construcción semejante puede afirmar ser la verdad absoluta. Este hecho es reconocido de forma generalizada tanto en las ciencias (Shadish, Cook y Campbell, 2002, pág. 29) como en nuestras vidas cotidianas; reconocemos que lo que las personas perciben y creen está influenciado por sus presupuestos y sus experiencias previas, así como por la realidad con la que interactúan. Según esta concepción, cada teoría, modelo o conclusión (incluso el modelo de investigación cualitativa presentado aquí) constituye de forma indefectible un intento simplificado e incompleto por comprender algo acerca de una realidad compleja.

He hallado de suma utilidad esta combinación de perspectivas para pensar acerca de una amplia gama de cuestiones relacionadas con la investigación cualitativa (para leer una exploración en detalle de esta concepción y de sus implicancias para la investigación cualitativa, véase Maxwell, 2011b), pero, no obstante, también he combinado este enfoque con perspectivas provenientes de diversas posturas filosóficas adicionales, que incluyen el pragmatismo y el posmodernismo. Lo he hecho no para crear una superteoría unificada de la investigación cualitativa, sino para aprovechar los beneficios de un diálogo entre las diferentes perspectivas, tomando lo que Greene (2007; véase también Koro-Ljungberg, 2004) ha llamado un enfoque dialéctico, el cual combina modelos mentales divergentes para ampliar y profundizar, en lugar de simplemente confirmar, nuestra comprensión.

Por estas razones, quisiera enfatizar varios puntos que son relevantes para el uso de paradigmas en tu diseño de investigación:

1. Si bien algunas personas hablan de «el paradigma cualitativo», existen muchos paradigmas diferentes dentro de la investigación cualitativa, algunos de los cuales difieren de forma diametral en sus presupuestos e implicancias (véanse Denzin y Lincoln, 2011; Pitman y Maxwell, 1992). Es importante que tu diseño de investigación, y tu propuesta, expliciten en cuál o cuáles paradigmas se basará tu trabajo, dado que una postura filosófica y metodológica clara te ayudan a explicar y justificar tus decisiones de diseño. Utilizar un paradigma consolidado te permite partir de una perspectiva aceptada y bien desarrollada de investigación en vez de tener que construirlo, y explicarlo, todo por tu cuenta.
2. Puedes combinar aspectos de diferentes paradigmas y tradiciones, tal como se ha descrito; aunque si lo haces, deberás evaluar la compatibilidad de cada uno de los módulos que emplearás y lo que cada uno de ellos aportará a tu estudio. Schram (2003, pág. 79) ofrece una descripción valiosa acerca del modo en que combinó la tradición etnográfica con la de historia de vida a fin de realizar su estudio de tesis sobre la adaptación de un docente experimentado a una nueva escuela y comunidad.
3. Tus decisiones acerca de cuestiones relacionadas con paradigmas no son del todo un tema de libre elección. Ya has hecho muchas suposiciones sobre el mundo, tu tema y sobre la forma de interpretarlos, aun si nunca te has detenido a examinarlos. Por consiguiente, lo importante es ser *consciente* de los presupuestos básicos que mantienes respecto de la realidad y de cómo podemos interpretar las cosas que estudiamos. Por ejemplo, ¿crees que el concepto de «causa» es válido para la investigación cualitativa o para las ciencias sociales en general, y, en caso de que así sea, cómo entiendes tal concepto? En la actualidad, ésta es una cuestión controversial dentro de la investigación cualitativa (Anderson y Scott, 2012; Donmoyer, 2012; Howe, 2011; Maxwell, 2004c, 2012) que tiene importantes implicancias para el tipo de conclusiones que inferirás de tu estudio. La elección de un paradigma o tradición (o la combinación de varios de ellos) debería incluir una evaluación de cuáles criterios de paradigma se ajustan mejor a tus presupuestos y preferencias metodológicas (Becker, 2007, págs. 16-17), así como tomar en cuenta qué perspectivas y enfoques productivos podrían aportar tales criterios a tu estudio.

Intentar trabajar dentro de un paradigma (o teoría) que no se ajusta a tus verdaderas creencias es como intentar realizar un trabajo físico exigente en ropas que no te quedan: en el mejor de los casos, te sentirás incómodo; en el peor, te será imposible hacer bien el trabajo. Es probable que una incongruencia semejante no sea obvia desde el comienzo; puede que sólo surja a medida que desarrollas tu marco de referencia conceptual, tus preguntas de investigación y tus métodos,

ya que todos ellos también deben ser compatibles con tu posición paradigmática. Escribir apuntes es una manera valiosa de revelar y explorar estos presupuestos e incompatibilidades (véase Becker, 2007, págs. 17-18).

Existen cuatro fuentes principales para los módulos que puedes emplear en la construcción del marco de referencia conceptual de tu estudio: (1) tu conocimiento experiencial, (2) la teoría e investigación existentes, (3) tu investigación piloto y exploratoria y (4) los experimentos mentales. Comenzaré por el conocimiento experiencial, puesto que es uno de los recursos conceptuales más importantes y uno de los más seriamente descuidados en los trabajos sobre diseños de investigación. A continuación, me ocuparé del uso de la teoría y la investigación existente en el diseño de investigación y, en el proceso, introduciré una técnica conocida como mapeo de conceptos, la cual puede resultar valiosa en el desarrollo de un marco de referencia conceptual para tu estudio. Por último, discutiré los usos de tu investigación piloto y tus experimentos mentales en la generación de teorías preliminares o provisionales sobre tu tema.

Conocimiento experiencial

Por lo general, a aquello que aportas a la investigación a partir de tu propia experiencia e identidad se lo ha considerado un *sesgo*, algo cuya influencia es necesario *eliminar* del diseño, en vez de uno de sus componentes valiosos. En cierta medida, esto ha sido así incluso en la investigación cualitativa, más allá de que los investigadores cualitativos hace tiempo reconocen que el investigador *es* el instrumento de la investigación en este campo. En contraposición con la concepción tradicional, C. Wright Mills (1959) afirma en un ensayo clásico:

Los académicos más admirables dentro de la comunidad científica [...] no separan el trabajo de sus vidas. Parecen tomar ambos con demasiada seriedad como para permitir tal disociación y aspiran a utilizar el uno para el enriquecimiento de la otra (pág. 195).

Separar tu investigación de otros aspectos de tu vida te aísla de una las principales fuentes de perspectivas, hipótesis

y elementos para la corroboración de la validez. Al considerar el rol de la subjetividad en la investigación que había realizado, Alan Peshkin concluyó:

La subjetividad que en un comienzo había considerado como una aficción, algo que debía tolerarse, puesto que no podía eludirse, podía, por el contrario, verse como una «virtud». Mi subjetividad sirve de base para el relato que soy capaz de contar. Es una fortaleza de la cual parto. Hace que sea quien soy como persona y como investigador, proveyéndome de las ideas y perspectivas que modelan todo lo que hago como investigador, desde la selección de los temas hasta los puntos en los que hago hincapié en mi redacción. Vista como una virtud, la subjetividad es algo que debe capitalizarse en lugar de eludirse (Glesne y Peshkin, 1992, pág. 104).

Anselm Strauss (1987) destaca las mismas cuestiones al discutir lo que él llama «datos experienciales», es decir, el conocimiento técnico, los antecedentes de investigación y las experiencias personales del investigador. Sostiene:

Estos datos experienciales no deberían ignorarse a causa de los cánones que suelen regular la investigación (que consideran probable que la experiencia y los datos personales sesguen la investigación), ya que estos cánones conducen a la erradicación de datos experienciales valiosos. En cambio, decimos: «revuelve en tu experiencia, ¡puede que encuentres oro en ella!» (pág.11).

En ocasiones, los informes o propuestas de los estudiantes parecen ignorar de forma sistemática lo que sus autores saben por propia experiencia sobre las situaciones o cuestiones que han estudiado o que planean estudiar; ello puede comprometer seriamente su capacidad para llegar a comprenderlas mejor y poner en peligro la credibilidad de una propuesta. El estudio de tesis de Carol Kaffenberger acerca de los efectos del cáncer infantil sobre las familias de sobrevivientes de cáncer, discutido en el Capítulo 2, estaba influenciado en gran medida por su experiencia familiar respecto de la enfermedad de su hija.

Tanto Peshkin (Glesne y Peshkin, 1992) como Strauss (1987) enfatizan que no se trata de una licencia para imponer de forma acrítica nuestros presupuestos y valores en la investigación. Reason (1988, 1994) utiliza el término «subjetividad crítica» para referirse a:

Una clase de percepción en la que no suprimimos nuestra experiencia primaria; pero en la que tampoco permitimos que nos arrastre y nos

abrume; en cambio, nos volvemos conscientes de ella y la empleamos en el proceso de investigación (1988, pág. 12).

La incorporación explícita de tu identidad y tu experiencia en la investigación ha ganado amplio apoyo teórico y filosófico (por ejemplo, Berg y Smith, 1988; Denzin y Lincoln, 2000; Jansen y Peshkin, 1992). La filósofa Hilary Putnam (1987, 1990) afirma que no puede haber, ni siquiera en principio, algo semejante a una concepción divina, al “ojo de Dios”, una concepción que represente la única descripción objetiva. *Toda* concepción es una concepción *desde alguna perspectiva* y, por tanto, se encuentra influida por la ubicación (social y teórica) y la lente del observador.

No obstante, la argumentación filosófica no resuelve el problema de cómo incorporar esta experiencia del modo más productivo posible en tu diseño de investigación o de cómo evaluar el efecto que ella tiene en tu estudio. En el Capítulo 2 se analizó el relato de Peshkin acerca de cómo se dio cuenta de los diferentes «yoes» que influían y modelaban sus estudios. Jansen y Peshkin (1992) y Grady y Wallston (1988, págs. 40-43) también aportan ejemplos valiosos sobre investigadores que utilizan su subjetividad y su experiencia en sus estudios. En la actualidad, sin embargo, existen pocas estrategias explícitas y bien desarrolladas para hacerlo.

La técnica que llamo *apunte sobre la identidad del investigador*, introducida en el Capítulo 2 a fin de reflexionar sobre tus objetivos y su relevancia para tu investigación, puede usarse también para explorar tus presupuestos y tu conocimiento experiencial. La idea original para esta clase de apunte la tomé de una charla a cargo de Robert Bogdan, quien describió la manera en que, antes de comenzar con un estudio sobre una unidad de terapia intensiva en neonatología, intentó escribir todas las expectativas, creencias y supuestos que tenía acerca de los hospitales en general y de la atención a neonatos en particular, a modo de identificar y tomar conciencia de la perspectiva con la que abordaba el estudio. Un ejercicio como éste puede ser útil en cualquier instancia de un estudio, no sólo al comienzo. El Ejemplo 3.1 es parte de uno de mis apuntes sobre identidad, y lo escribí mientras trabajaba en un informe sobre diversidad, solidaridad y comunidad, en un intento por desarrollar una teo-

ría que incorporara el contacto y la interacción, además de las características compartidas, como base para la comunidad. (El Capítulo 4 en Maxwell, 2011b es una versión más reciente de este artículo). El Ejemplo 3.2 es un apunte en el que la investigadora utilizó su experiencia para redireccionar un estudio sobre cómo utilizan las mujeres el autoexamen mamario. El Ejemplo 2.4 en el capítulo anterior trata en parte de experiencias previas de la autora y de la forma en que ellas influyeron tanto sobre su comprensión de la reforma educativa en Bolivia como sobre sus objetivos.

Ejemplo 3.1 Apunte de identidad acerca de la diversidad

No puedo recordar la primera vez que me sentí interesado por la diversidad; ha sido motivo de gran inquietud para mí durante los últimos 20 años... lo que sí recuerdo es el momento en el que me di cuenta de que mi misión en la vida era hacer del mundo un lugar seguro para la diversidad. Una noche a mitad de los años 1970, estaba en la Biblioteca Regenstein, en la Universidad de Chicago, hablando con otro estudiante acerca de por qué habíamos entrado en Antropología, cuando, de repente, la frase apareció en mi cabeza.

Sin embargo, rastrear los orígenes de tal inclinación nunca me resultó demasiado importante. Recuerdo que, en ocasión de haber estado participando como estudiante de grado en una charla sobre algún tema político, me llamaron la atención dos estudiantes que traían a colación cuestiones acerca de los derechos de grupos específicos a retener su herencia cultural; era una cuestión de la que nunca me había percatado. Y estoy seguro de que mi malgastada juventud leyendo ciencia ficción en lugar de estudiar ejerció una fuerte influencia sobre mi sentido de la importancia de la tolerancia y la comprensión de la diversidad; mi ensayo para postularme como estudiante universitario trataba acerca de la tolerancia en el mundo de la escuela secundaria. Pero no le presté demasiada atención al hecho de dónde provenían todas estas ideas.

Lo que en verdad me hizo percatar de estas raíces fue hablar con la filósofa Amelie Rorty en el verano de 1991. Ella había dado una charla sobre el concepto de la diversidad moral en Platón, y yo le alcancé una copia de mi manuscrito sobre diversidad y solidaridad. Nos juntamos para almorzar y discutir estas cuestiones varias semanas más tarde y, en un determinado momento, ella me pre-

guntó de qué manera mi interés por la diversidad se conectaba con mis orígenes y mis experiencias. La pregunta me sorprendió, y hallé que no era capaz de responderla. Por el contrario, ella había pensado mucho al respecto; me contó sobre sus padres, que emigraron desde Bélgica a los Estados Unidos y decidieron ser granjeros, como «verdaderos estadounidenses», y que, sin tener experiencia, compraron tierras en la zona rural oeste de Virginia y aprendieron a sobrevivir y a adaptarse a una comunidad compuesta de personas muy diferentes a ellos.

Esto hizo que comenzara a pensar, hasta que me di cuenta de que, desde el momento en que tuve uso de razón, me había sentido diferente a los demás y que había tenido muchas dificultades debido a esta diferencia y mi incapacidad para ajustarme a mis pares, mis familiares y otras personas en general. Todo esto se originaba en mi propia timidez, mi tendencia a aislarme y en las frecuentes mudanzas de mi familia durante mi infancia...

El punto de conexión de lo anterior con mi trabajo sobre diversidad radica en que mi principal estrategia para afrontar mis diferencias con los demás consistía, desde que tengo conciencia, no en tratar de ser más *como* ellos (basado en la similitud), sino en intentar ser útil para ellos (basado en la contigüidad). Estoy simplificándolo demasiado, puesto que también me veía a mí mismo un tanto como un «camaleón social», capaz de adaptarme a cualquier situación en la que me encontrara, pero que tal adaptación tenía más que ver con una adaptación *interactiva* que con una que implicara volverme en esencia similar a otras personas.

Hoy en día, me resulta incomprensible no haber visto nunca las conexiones entre estos antecedentes y mi trabajo académico...

[El resto del apunte discute las conexiones específicas entre mi experiencia y la teoría sobre diversidad y comunidad que había estado desarrollando, que considera tanto la similitud (características compartidas) como la contigüidad (interacción) como fuentes posibles de solidaridad y comunidad].

Ejemplo 3.2 Cómo una investigadora utilizó su experiencia personal para reenfocar el problema de investigación

Había pasado innumerable cantidad de horas en la biblioteca, leyendo la bibliografía sobre la práctica femenina del autoexamen mamario (BSE, por sus siglas en inglés). Los artículos consistían en

algunos estudios de investigación, algunos editoriales en las principales revistas médicas y algunos ensayos. La base de investigación era muy pobre, en su mayor parte cuestionarios a algún grupo de mujeres sobre si se hacían el BSE y, en caso contrario, de por qué no. Por lo general, los grupos no eran extensos ni representativos. Las preguntas y el formato presentaban enormes diferencias de un estudio a otro. Era claro que la mayoría de las mujeres no se realizaba el examen, puesto que esa respuesta se repetía una y otra vez. Por qué no se lo practicaban no estaba para nada claro. Desarrollé una larga lista de posibles motivos por los que las mujeres no se hacían el examen. Parecían entrar en tres categorías: (1) las mujeres ignoraban cómo y por qué hacerse el BSE; (2) las mujeres eran demasiado tímidas como para tocarse a sí mismas; y (3) las mujeres sentían demasiado temor de lo que pudieran encontrar. Todas estas razones parecían bastante plausibles, pero, en cierto modo, no eran satisfactorias. La pregunta volvía a repetirse: «¿Por qué las mujeres *no* se hacían el BSE?». Entonces me pregunté a mí misma: «¿Por qué no me hago el BSE?». Sabía que ninguna de las razones explicaba mi conducta. Así que cambié la pregunta: «¿Qué me llevaría a hacérmelo?». Se me ocurrió que si una amiga me llamaba cada mes para preguntarme si me lo había realizado, lo haría, bien como una forma de anticipar su llamada, bien inmediatamente a continuación. Modificar la pregunta por una positiva cambió por completo mi forma de pensar acerca del problema: «¿Qué animaría a las mujeres a realizarse el BSE?». La nueva pregunta abría numerosas posibilidades, pues colocaba el BSE en un contexto de cambio de la conducta, lo cual ofrecía una variedad de técnicas evaluables para la modificación conductual (Grady y Wallston, 1988, pág. 41).

Teoría e investigaciones previas

La teoría y las investigaciones previas –no sólo trabajos ya publicados, sino teorías de otras personas e investigaciones en general– constituyen la segunda mayor fuente de módulos para tu marco de referencia conceptual. Comenzaré por la teoría, puesto que para la mayoría de las personas es la más problemática y confusa de las dos y, a continuación, abordaré el uso de investigaciones previas para otros fines distintos a los de ser una fuente de teorías.

Utilizo el término «teoría» para referirme a algo bastante más amplio que el significado que suele otorgársele en las ex-

posiciones sobre métodos de investigación (para un tratamiento más detallado, véase Maxwell y Mittapalli, 2008a). Por «teoría» me refiero tan sólo a una serie de conceptos e ideas y a la relación propuesta entre ellos, una estructura cuyo objetivo es captar o modelar algo acerca del mundo. Como afirman LeCompte y Preissle (1993): «Teorizar es simplemente el proceso cognitivo de descubrir o manipular categorías abstractas y las relaciones entre estas categorías» (pág. 239). La única modificación que introduzco al respecto consiste en incluir no sólo categorías abstractas, sino también conceptos concretos y específicos.

Este uso lo abarca todo, desde la llamada gran teoría, como el conductismo, el psicoanálisis o la teoría de la elección racional, hasta las explicaciones específicas corrientes de un determinado acontecimiento o estado, tal como «Dora (mi hija mayor) no quiere ir a la escuela hoy porque está enojada con su maestra por haberla corregido ayer». Es decir, no estoy utilizando el término «teoría» para denotar un *nivel* particular de complejidad, abstracción o generalidad de las proposiciones explicativas, sino para referirme al abanico *completo* de tales proposiciones. Todas estas explicaciones comparten características fundamentales, y, para mis propósitos, las similitudes son más importantes que las diferencias.³

Por consiguiente, la teoría no es una entidad arcana y misteriosa que en cierto momento de tu capacitación aprendes a comprender y dominar. Como solía decir Groucho Marx en el programa de televisión de los años 1950 *You Bet Your Life*: «Es una palabra doméstica corriente, algo que utilizas todos los días». La forma más simple de teoría consta de dos conceptos vinculados por medio de una relación propuesta. Tal teoría puede ser tan general como «El refuerzo positivo conduce a una continuación de la conducta reforzada» o tan específica como «El impacto de un asteroide causó la extinción de los dinosaurios». Lo importante es qué es lo que hace que sea una teoría: la vinculación entre dos conceptos por medio de una relación propuesta.

Una de las principales funciones de la teoría es proporcionar un modelo o mapa de *por qué* el mundo es como es (Strauss,

3. Para consultar una descripción detallada de las formas en que los investigadores pueden usar la teoría para la formulación de sus objetivos, preguntas de investigación y métodos, véanse Dressman (2008) y LeCompte y Preissle (1993, págs. 115-157).

1995). Se trata de una simplificación del mundo, pero de una simplificación cuyo objeto es aclarar y explicar alguno de los aspectos del modo en que funciona. La teoría es una afirmación de lo que está sucediendo con los fenómenos que deseas comprender. No es sólo un marco de referencia, si bien puede proporcionarlo, sino un *relato* sobre lo que crees que está sucediendo y de por qué está sucediendo. Una teoría fructífera es la que cuenta un relato esclarecedor acerca de algún fenómeno, la que te aporta nuevas perspectivas y mejora tu comprensión de ese fenómeno. (Véase la discusión de los procesos causales en el Capítulo 2).

El término de Glaser y Strauss (1967) «teoría fundamentada», el cual ha tenido una importante influencia sobre la investigación cualitativa, no se refiere a ningún *nivel* teórico en particular, sino a una teoría que se desarrolla de manera inductiva durante un estudio (o serie de estudios) y en interacción constante con los datos de ese estudio. Tal teoría está «fundamentada» en los datos reales recolectados, a diferencia de aquella que se desarrolla en términos conceptuales y que, luego, simplemente se prueba según datos empíricos. En la investigación cualitativa, tanto la teoría existente como la teoría fundamentada son legítimas y valiosas.

Los usos de la teoría existente

El uso de la teoría existente en la investigación cualitativa presenta ventajas así como riesgos. Las ventajas pueden ilustrarse mediante dos metáforas.

La teoría es un armario. (Tomé esta metáfora de Jane Margolis, comunicación personal, quien en cierta ocasión describió al Marxismo como un armario: «Puedes colgar cualquier cosa en su interior»). Una teoría útil a nivel general te proporciona un marco de referencia para interpretar lo que ves. Fragmentos específicos de datos que de otro modo podrían parecer irrelevantes o desconectados entre sí o respecto de tus preguntas de investigación pueden ser relacionados si se los ajusta a la teoría. Los conceptos de la teoría existente son las «perchas» dentro del armario; proveen lugares para «colgar» los datos y evidencian su relación con otros datos. Sin embargo, ninguna teoría podrá

encuadrar todos los datos de igual manera; una teoría capaz de organizar de forma cuidadosa algunos datos dejará otros desperarramados por el piso, sin lugar donde colocarlos.

La teoría es un reflector. Una teoría fructífera *ilumina* lo que ves. Conduce tu atención hacia acontecimientos o fenómenos específicos y arroja luz sobre relaciones que de otro modo podrían pasar desapercibidas o malinterpretarse. Al comentar su investigación sobre los hábitos alimenticios de las orugas, Bernd Heinrich (1984) describió su reacción al ver en el piso una hoja comida a medias que, como era obvio, una oruga había cortado de un árbol. Afirma:

La hoja cortada se asemejaba a una luz de alerta, puesto que no se ajustaba a mis expectativas o teorías acerca de cómo pensaba que debían ser las cosas. Mi sensación inmediata fue de sorpresa. Pero la sorpresa estaba compuesta en realidad por diferentes teorías que rondaban mi cabeza y luchaban entre sí por ser validadas o rechazadas [...] Si yo no hubiese tenido ningún tipo de teoría, la hoja en el piso comida a medias hubiese pasado desapercibida (págs. 133-134).

Esto es a lo que se refería William James cuando, según se dice, señaló que no es posible recolectar rocas en un campo sin una teoría (Agar, 1980, pág. 23). Para recolectar rocas (en vez de otra cosa), necesitas una teoría que te indique qué es una roca y en qué se diferencia de otras cosas.

Sin embargo, según este razonamiento, una teoría que ilumina con claridad un área dejará otras en penumbras; ninguna teoría puede iluminarlo todo.

Ejemplo 3.3 Uso de la teoría existente

El libro de Eliot Freidson (1975) *Doctoring Together: A Study of Professional Social Control* es una descripción de su investigación en un grupo de práctica médica, en un intento por comprender cómo los médicos y los administradores a los que estudiaba identificaban y trataban las violaciones a las normas profesionales. Para conceptualizar lo que estaba sucediendo en esta práctica, Freidson empleó tres teorías generales sobre la organización social y el control laboral. Se refirió a ellas como el modelo del emprendedor o del médico mercader, tomado de la obra de Adam Smith; el modelo burocrá-

tico o del médico como un oficial, derivado en gran medida de Max Weber; y el modelo profesional o del médico como artesano, que no se ha conceptualizado e identificado con tanta claridad como los otros dos. Freidson demostró la forma en que las tres teorías ofrecen una perspectiva del trabajo diario del grupo al que estudiaba, y, basándose en sus resultados, dedujo consecuencias de gran alcance para las políticas públicas.

Freidson (1975) también utilizó la teoría existente de una manera más delimitada (e inesperada) con el propósito de iluminar los resultados de su investigación. Sostuvo que las normas sociales observadas por los médicos a los que estudiaba daban lugar a diferencias considerables de criterio respecto de los estándares técnicos para la actuación profesional y de las mejores maneras de tratar a los pacientes. Estas normas «limitaban la evaluación crítica del trabajo de los colegas y desalentaban la expresión de críticas» (pág. 241). Sin embargo, las normas también se oponían con determinación a todo control externo de la práctica médica pues definían que los clínicos eran los únicos capacitados para juzgar el desempeño médico. «En la medida que su conducta no exhibiera deficiencias graves o flagrantes en cuanto a su desempeño o al trato con colegas, se trataba al profesional como a un individuo libre para elegir su propio criterio sin limitaciones » (pág. 241). Continúa Freidson:

Ésta es una clase de comunidad muy especial que, desde el punto de vista estructural y normativo, se asemeja a la descrita por Jesse R. Pitts como la «comunidad de delincuentes» durante la primera mitad del siglo veinte, conformada por los niños escolares franceses en particular y por las colectividades francesas en general [...] Sus normas y sus prácticas eran tales que reunían a todos los miembros en defensa contra el mundo exterior [...] y, en el plano interno, les proporcionaban a cada uno de ellos la libertad de actuar como quisieran. (págs. 243-244)

Freidson presentó similitudes llamativas entre la práctica médica estudiada por él y la estructura grupal de pares francesa identificada por Pitts. Acuñó la frase «comunidad de delincuentes profesionales» para referirse a los grupos profesionales como el que él describe y utilizó la teoría de Pitts para alumbrar el proceso mediante el cual esta clase de comunidad se desarrolla y persiste.

El Ejemplo 3.3 describe un estudio que hace un uso excelente de la teoría existente. Sin embargo, Becker (2007) advierte que la bibliografía existente, y los presupuestos que conlleva, pueden deformar la manera en que encuadras tu investigación, haciendo que pases por alto formas importantes de conceptualizar tu estudio o consecuencias clave para tus resultados. La bibliografía presenta la ventaja de lo que él llama una «hegemonía ideológica», de modo que es difícil ver cualquier fenómeno de maneras diferentes a las que prevalecen en la literatura. Es posible que intentar ajustar tus perspectivas a este marco de referencia establecido tergiversar tu argumentación, debilitando su lógica y haciendo más difícil apreciar qué es lo que podría aportar una nueva forma de encuadrar el fenómeno. En este sentido, Becker explica cómo la teoría existente torció el curso de su investigación sobre la marihuana:

Quando comencé a estudiar el uso de la marihuana en 1951, la pregunta dominante desde el punto de vista ideológico, la única a la que valía la pena prestar atención, era «¿Por qué la gente hace una cosa tan rara como ésa?», y la forma ideológica preferida de responderla consistía en encontrar un rasgo psicológico o un atributo social que diferenciara a quienes la consumían de quienes no [...] [Mi] ansiedad por demostrar que esa bibliografía (dominada por psicólogos y criminalistas) estaba equivocada me llevó a ignorar aquello de lo que en verdad se trataba mi investigación. Me había metido en una cuestión mucho más profunda e interesante, que luego procedí a ignorar: ¿de qué manera aprenden las personas a definir sus propias experiencias internas? (Becker, 2007, págs. 147-148).

Tuve la misma experiencia al realizar mi estudio de tesis sobre parentescos en una comunidad inuit en el norte de Canadá. En la época en que hice la investigación, la bibliografía sobre parentescos en la antropología estaba dominada por un debate entre dos teorías acerca del significado de los vínculos, una que sostenía que en todas las sociedades los parentescos eran, en esencia, una cuestión de relación biológica y otra que afirmaba que la biología era tan sólo uno de los posibles significados de los términos de parentesco, otro de los cuales era la afinidad social. Enmarqué mi tesis (Maxwell, 1986) de acuerdo con estas dos teorías y afirmé que mi evidencia sostenía en su mayor parte la segunda de ellas, si bien con importantes modificaciones. Tan sólo años después caí en cuenta de que podría haber enmarcado mi investigación de un modo más fundamental e interesante: ¿cuál es la naturaleza de las relaciones y la solidaridad en las

pequeñas comunidades tradicionales?, ¿están basadas y conceptualizadas en términos de similitud (en este caso, similitud biológica o material genético compartido) o en términos de interacción social? (Véase Ejemplo 3.1). Mi investigación podría haber sido mucho más fructífera si, desde el comienzo, hubiese utilizado esta forma teórica de enmarcar el estudio.

Becker (2007) sostiene que no hay manera de estar seguro de si el enfoque dominante es incorrecto o engañoso o de en qué ocasión tu alternativa es superior. Lo que puedes hacer es intentar identificar los componentes ideológicos del enfoque establecido y ver qué sucede cuando abandonas estas presunciones. Afirma que «un académico serio debe inspeccionar de manera rutinaria toda forma alternativa de hablar de la misma materia» (pág. 149) y, además, advierte: «usa la bibliografía, no dejes que te use» (pág. 175). Estar al tanto de fuentes alternativas de conceptos y teorías acerca de los fenómenos que estás estudiando, incluidas otras fuentes distintas a la bibliografía, significa un importante contrapeso para la hegemonía ideológica de la teoría y la investigación existentes.

El profesor de redacción Peter Elbow (1973, 2006) ha captado muy bien la importancia de ser capaz de identificar tanto las perspectivas que puede brindar una teoría como sus limitaciones, distorsiones y puntos ciegos, en lo que él denomina el «juego de la credulidad» y el «juego de la duda». En el juego de la credulidad, aceptas la teoría y buscas las formas en que es capaz de profundizar tu comprensión de las cosas que estudias; en el juego de la duda, desafías la teoría en busca de sus defectos. Con frecuencia, el empleo que los estudiantes (y otros investigadores) hacen de la teoría se encuentra distorsionado por la autoridad que se percibe emana de la bibliografía; rara vez, desafían las teorías que emplean y suelen presentar sus resultados como si las validarán por completo (Dressman, 2008, pág. 92). Dressman (2008) afirma que un uso tan poco crítico de la teoría pone en peligro no sólo la credibilidad de los hallazgos de estos estudios, sino también la capacidad de la investigación para contribuir con nuestra comprensión.

Una fuente importante de teorías, con frecuencia ignorada, son las teorías de los participantes de tu estudio. En contraposición con la actitud de descrédito hacia los criterios de los

participantes que puede encontrarse en algunos de los primeros escritos sociológicos (Berger, 1981, descrito por Becker, 2007, págs. 65-66) y la casi completa negación de tales teorías en la investigación cuantitativa, estas teorías son importantes por dos razones. Primero, son fenómenos reales; influyen en las acciones de los participantes, por lo que todo intento de interpretar o explicar estas acciones sin tomar en cuenta sus creencias, valores y verdaderas teorías probablemente resulte inútil (Blumer, 1969; Menzel, 1978). Segundo, los participantes poseen mucha más experiencia que tú respecto de las cosas que estás estudiando, por lo que es posible que cuenten con perspectivas importantes sobre lo que esté sucediendo, pero que, de no tomar con seriedad sus teorías, podrías perder.

Ambos puntos quedan ilustrados por el incidente descrito por Glesne (2011) respecto de su investigación en México sobre la mejora del vínculo de una comunidad indígena con el ambiente. En respuesta a su pregunta acerca de las actitudes de los jóvenes en relación con el ambiente, un participante respondió: «En realidad, aquí no hablamos de ambiente, sino de *armonía*» (pág. 215). Y describió esa armonía como una conexión entre todas las cosas; cada campo, árbol, roca o río tenía un *dueno* [sic] o guardián a quien las personas le hacían ofrendas antes de cortar un árbol o remover una roca. Glesne afirma:

Su comentario [...] hizo añicos mis categorías preconcebidas. Aunque había oído hablar antes acerca de espíritus de la naturaleza, aunque había leído acerca de la importancia de la *armonía* en Oaxaca [...] había continuado clasificando lo que leía, oía y vivía según mis categorías occidentales de personas, animales, ambiente, religión, espiritualidad, etcétera [...] Sé que aún no comprendo íntegramente el concepto de *armonía* como muchos en Oaxaca sí lo hacen, pero conozco mejor mis propios mitos de percepción (pág. 215).

Para ser genuinamente una investigación cualitativa, un estudio debe tomar en cuenta las teorías y perspectivas de aquellos a quienes se estudia en vez de confiar sólo en concepciones teóricas establecidas o en la perspectiva del investigador. Ello no significa que las perspectivas de los participantes estén de por sí más allá de toda crítica o que las otras perspectivas sean ilegítimas (Menzel, 1978). Lo que *sí* significa es que las teorías de los participantes deben tomarse con seriedad.

La imposición de teorías dominantes externas puede constituir un grave problema ético, científico o práctico (Lincoln, 1990); es posible que margine o ignore lo que los participantes de la investigación comprenden, además de ocultar o facilitar la opresión o explotación del grupo al que se estudia. (En ciertos casos, la teoría dominante es en sí misma problemática en términos éticos, como en el caso de teorías que sin justificación culpan a la víctima). En la sección referida a las relaciones de investigación del Capítulo 5, discuto algunas de estas cuestiones.

De acuerdo con lo anterior, hay dos razones fundamentales por las que los investigadores cualitativos suelen no hacer un buen uso de la teoría existente: por no emplearla lo suficiente y por utilizarla de forma muy poco crítica y con demasiada exclusividad. En la primera de ellas no aplican de manera explícita *ninguna* abstracción analítica o marco de referencia teórico al estudio, con lo cual pierden las perspectivas que la teoría existente es capaz de proporcionar. Todo diseño de investigación necesita de *alguna* teoría sobre los fenómenos estudiados, aun si sólo se trata de una derivada del sentido común, a fin de guiar las otras decisiones que tomas respecto del diseño. El segundo tipo de error conlleva el problema opuesto: *impone* una teoría al estudio, acomodando las preguntas, los métodos y los datos dentro de categorías preconcebidas que impiden al investigador ver los acontecimientos y las relaciones que no se ajusten a ella.

La tensión entre estos dos problemas de aplicación de una teoría (el poco uso y el uso excesivo poco crítico) constituye una parte ineludible de la investigación y no es algo que pueda resolverse mediante alguna técnica o perspectiva. Una estrategia clave para lidiar con lo anterior es la encarnada por el método científico y por enfoques interpretativos como la hermenéutica: desarrolla o toma prestadas teorías y *ponlas a prueba de* continuo en búsqueda de datos discrepantes o formas alternativas (incluidas las formas de los participantes en la investigación) de interpretar los datos. (Al tratarse de una cuestión central para la validez, en el Capítulo 6 discuto este tema más en profundidad). Bernd Heinrich (1984) describe la búsqueda de nidos de cuervos, en la que miras a través de los árboles para encontrar un punto oscuro en el cielo y luego tratas de ver un haz de luz a través de

ese punto (los verdaderos nidos de cuervos son opacos): «Se parece a la ciencia: primero buscas algo y luego, cuando crees que lo has hallado, haces el máximo esfuerzo por probar que estás equivocado» (pág. 28).

Mapas conceptuales

Para algunos estudiantes, el desarrollo y uso de una teoría constituye la parte más desafiante de un estudio cualitativo. Por consiguiente, quisiera introducir en esta sección una herramienta para el desarrollo y clarificación de la teoría, conocida como *mapeo conceptual*. Fue desarrollado originalmente por Joseph Novak (Novak y Gowin, 1984), primero como una forma de comprender el modo en que los estudiantes aprendían ciencias y luego como una herramienta para la enseñanza de las ciencias. El *marco de referencia conceptual*, así llamado por Miles y Huberman (1994, págs. 18-22), constituye una estrategia similar. Anselm Strauss (1987, pág. 170) aportó una tercera variación, a la que llamó *diagrama integrador*. Estos enfoques tienen tanto en común que los presentaré como si fueran una única estrategia, ignorando por el momento algunas diferencias importantes en la manera de utilizarlos.

Un mapa conceptual de una teoría es una representación visual, una imagen de lo que la teoría dice que está *sucediendo* con el fenómeno que estudias. Estos mapas no describen en sí mismo al estudio ni son una parte específica de un diseño o una propuesta de investigación. Sin embargo *pueden* utilizarse para presentar el diseño u operación de un estudio en términos visuales; mi modelo de diseño de investigación (Figura 1.1) es precisamente uno de estos mapas. Por el contrario, el mapeo conceptual es una *herramienta* para el desarrollo y la presentación del marco de referencia conceptual de tu diseño. Y, al igual que una teoría, un mapa conceptual consiste en dos cosas: conceptos y las relaciones entre ellos. Por lo general, se los representa como círculos o cajas membretados y como flechas o líneas que los conectan, respectivamente. Las figuras 3.1 a la 3.6 proporcionan diferentes ejemplos de mapas conceptuales; es posible encontrar ejemplos adicionales en Miles y Huberman (1994), Ravitch y Ri-

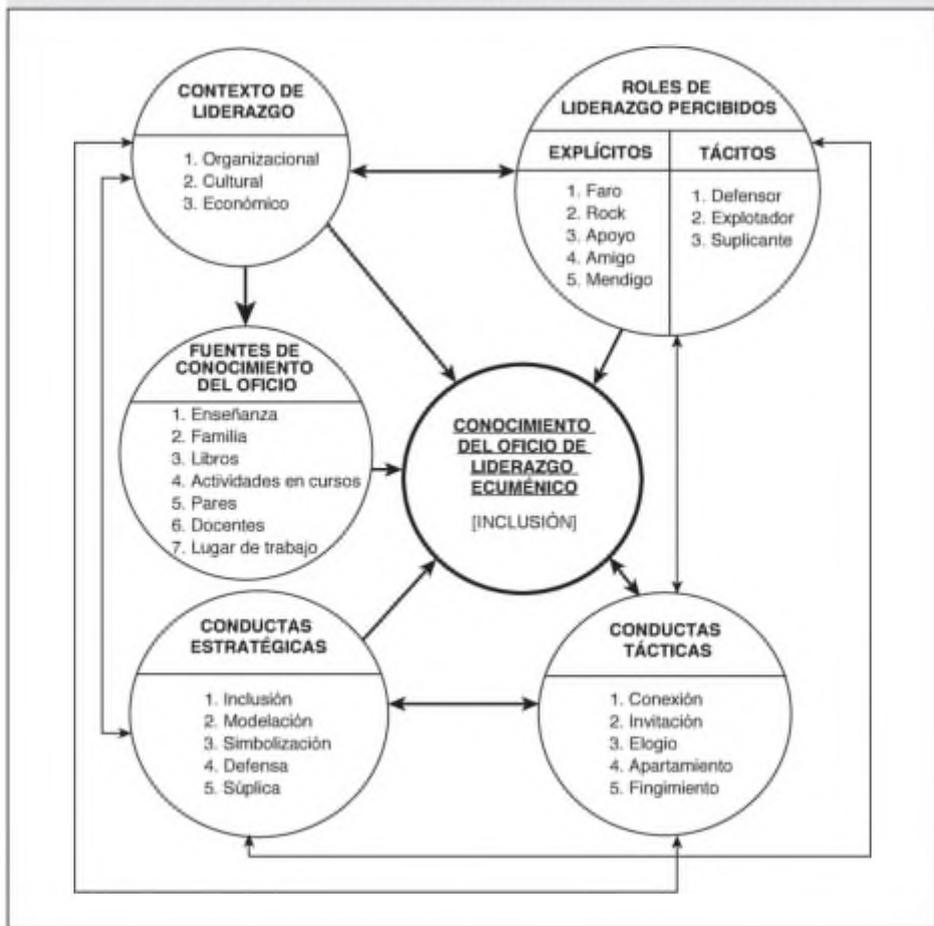
ggan (2011) y Strauss (1987, págs. 170-183). Existen varias razones por las cuales crear mapas conceptuales:

1. Para agrupar y hacer visible aquello de lo que se trata tu teoría implícita o para aclarar una teoría existente. Puede que ello te permita ver las implicancias de la teoría, sus limitaciones y la relevancia que tiene para tu estudio.
2. Para *desarrollar* una teoría. Al igual que los apuntes, los mapas conceptuales son formas de «pensar sobre el papel»; pueden ayudarte a ver conexiones imprevistas o a identificar vacíos o contradicciones en tu teoría, así como a encontrar formas de resolverlos.

Por lo general, deberás rehacer los mapas conceptuales en más de una ocasión para así sacarles el máximo provecho; no esperes generar la versión final al primer intento. El mapa conceptual para mi modelo de investigación cualitativa (Figura 1.1) pasó por muchas reformulaciones antes de llegar a su forma actual. Además, ningún mapa es capaz de captar todo lo que es importante acerca del fenómeno que estás estudiando; todo mapa es un modelo simplificado e incompleto de una realidad más compleja.

Una manera útil de desarrollar un mapa conceptual es dibujarlo en un pizarrón en donde puedas borrar todos los intentos o bosquejos fallidos que no parezcan funcionar correctamente, además de jugar con los posibles diagramas y conexiones. (La desventaja es que no se crea un registro automático en papel de tus intentos, que podría ayudarte a comprender cómo se ha ido modificando tu teoría y evitar así repetir los mismos errores). Existen también muchos programas informáticos que pueden usarse para crear mapas conceptuales; he empleado uno de los más populares, Inspiration, para componer muchos de los diagramas de este libro. Strauss (1987, págs. 171-182) proporciona una valiosa transcripción del asesoramiento que le presta a una estudiante, Leigh Star, para ayudarla a desarrollar un marco de referencia conceptual y un mapa conceptual de su investigación. El Ejercicio 3.1 sugiere alguna de las maneras de comenzar a crear mapas conceptuales para tu marco de referencia conceptual.

Figura 3.1 Un estudio sobre el conocimiento del oficio de los directores de Terranova



FUENTE: B. Croskery (1995). *Swamp Leadership: The wisdom of Craft*, Facultad de Posgrado en Educación de Harvard, tesis doctoral no publicada.

Figura 3.2 Factores que influyen en la decisión de mantener en el hogar a un hijo adulto dependiente

Los siguientes factores parecen influir en las decisiones de mantener en el hogar a un miembro adulto de la familia cuya discapacidad lo vuelve dependiente en lugar de «ubicarlo» o «institucionalizarlo»



Tipología familiar es un modelo de las interacciones intrafamiliares y de la permeabilidad de los límites familiares desarrollado por David Kantor y ampliado por Larry Constantine. Si bien no he recolectado datos sobre tipologías familiares, la intuición y los datos existentes favorecen la predicción de que las familias en el cuadrante superior derecho (sistemas familiares cerrados) y el cuadrante inferior derecho (sistemas familiares sincrónicos) son más susceptibles de mantener un hijo adulto dependiente en el hogar, mientras que las familias en el cuadrante superior izquierdo (familias abiertas) y el cuadrante inferior izquierdo (familias aleatorias) presentan más posibilidades de ubicar al hijo adulto.

En el cuadro Dependencia, los datos preliminares indican que el cuadrante superior izquierdo (alta dependencia de los padres, baja dependencia de los niños) tiende a correlacionarse con una decisión de mantener al hijo adulto en el hogar, al tiempo que el cuadrante inferior derecho (independencia de los padres, gran necesidad de cuidados por parte del niño) suele asociarse con la ubicación del hijo adulto.

De forma similar, en el cuadro Conducta/Adaptación, el cuadrante superior izquierdo (mínimos problemas de conducta, alta adaptación por parte de padres) tiende a correlacionarse con mantener al hijo adulto en el hogar, mientras que el cuadrante inferior derecho (graves problemas de conducta, poca adaptación por parte de padres) suele vincularse con una decisión de ubicar al hijo adulto.

FUENTE: adaptado de B. Guilbault (1989), *The Families of Dependent Handicapped Adults: A Working Paper*, manuscrito inédito.

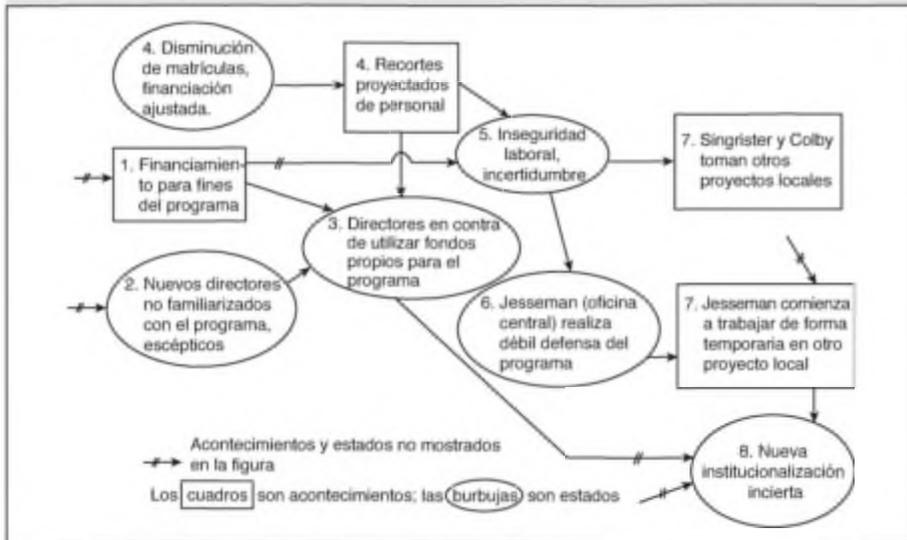
Figura 3.3 Causas de cambios en la terminología de parentesco de los pies negros



Este mapa muestra algunos de los acontecimientos e influencias que llevaron al uso generalizado de términos de hermandad en la sociedad de los pies negros para finales de los años 1800. Los pies negros estaban más relacionados con el comercio de pieles que ninguna otra tribu de las planicies. Ello condujo a un incremento de la riqueza (armas incluidas), un mayor valor del trabajo de la mujer en la preparación de los pelajes de visón para su comercialización, una distribución muy desigual de la riqueza que favorecía a los hombres que poseían muchos caballos para la caza del visón y un enorme aumento de la poliginia, puesto que los hombres ricos adquirían un gran número de mujeres para procesar los pelajes. La adquisición de armas y caballos les permitió a los pies negros avanzar hacia el oeste, adentrándose en las planicies y desplazando a las tribus que vivían antes allí. El aumento de los enfrentamientos y de la caza del visón creó una mayor necesidad de solidaridad entre los hombres y condujo al uso generalizado de términos de hermandad entre hombres de la misma generación a fin de fortalecer esta solidaridad. Sin embargo, el incremento de la poliginia condujo a una mayor amplitud en las edades dentro de la generación de un hombre y al empleo de términos de hermandad con hombres de otras generaciones que rondaban la misma edad que el orador. Esta proliferación del uso de términos de hermandad diluyó su valor solidario y generó un nuevo término, «compañero», que acostumbraba a utilizarse en relaciones de cercanía entre hombres.

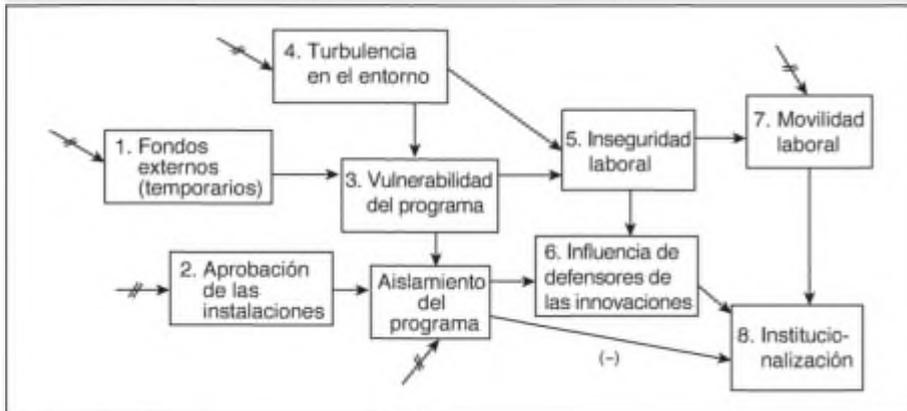
FUENTE: adaptado de J.A. Maxwell (1971). *The Development of Plains Kinship Systems*, Universidad de Chicago, tesis no publicada, y J.A. Maxwell (1978). «The evolution of Plains Indian kin terminologies: A non-reflectionist account», *Plains Anthropologist*, 23, págs. 13-29.

Figura 3.4 Fragmento de una red acontecimiento-estado: Escuela Perry-Parkdale



FUENTE: M. B. Miles y A. M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks (California), Sage, 2.ª edición.

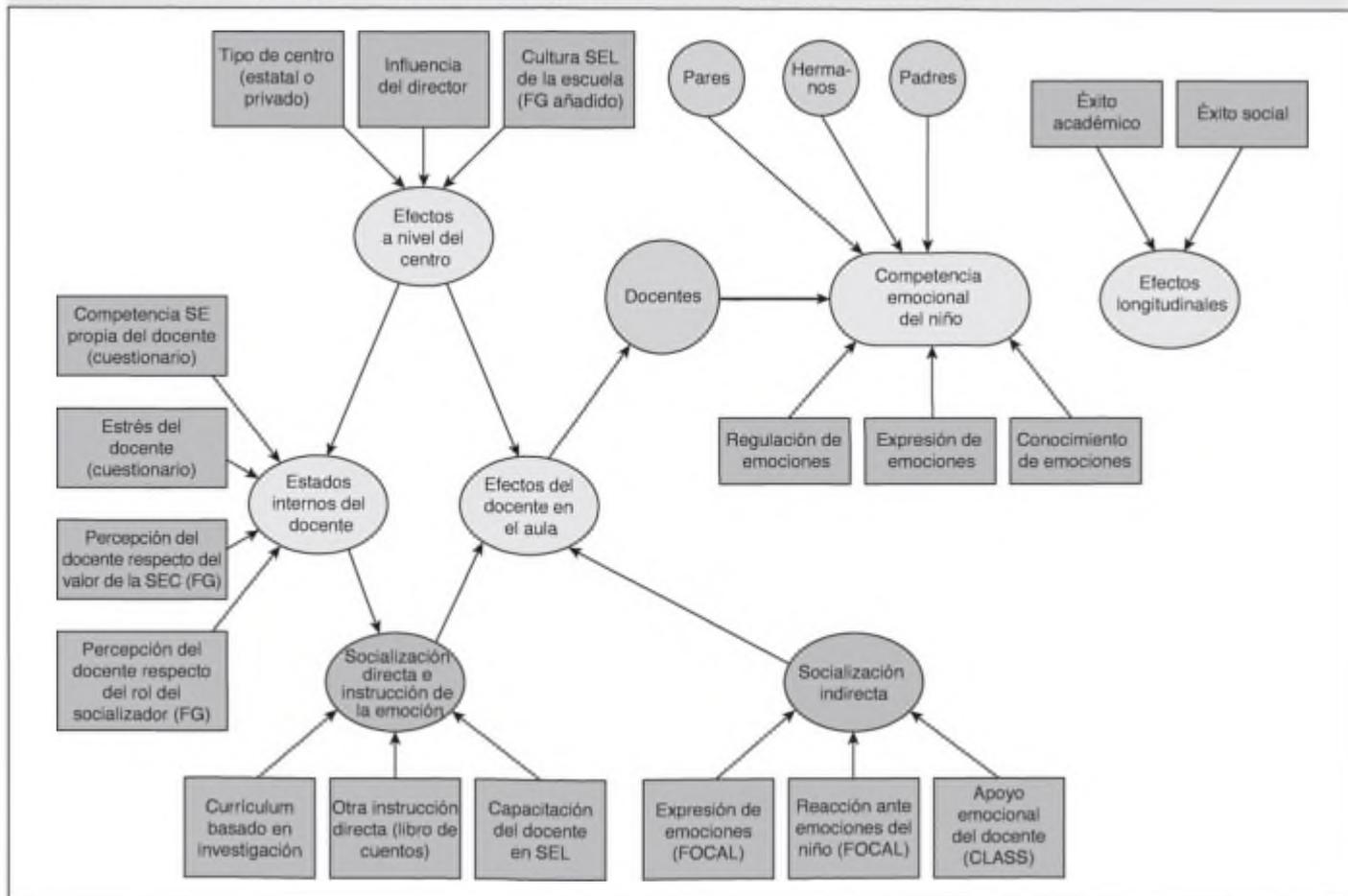
Figura 3.5 Fragmento de una red causal: Escuela Perry-Parkdale



FUENTE: M. B. Miles y A. M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks (California), Sage, 2.ª edición.

La Figura 3.6 es un mapa conceptual más elaborado desarrollado por Kate Zinsser para un estudio en equipo sobre el desarrollo de la competencia socioemocional infantil y el Ejemplo 3.1 es un apunte detallado de ese mapa; mis comentarios para Kate aparecen entre paréntesis.

Figura 3.6 Mapa conceptual para un estudio sobre el desarrollo de la competencia socioemocional infantil



Ejemplo 3.1 Apunte sobre el mapa conceptual de la Figura 3.6

Dado el continuo crecimiento de la cantidad de niños de tres y cuatro años en preescolar, se vuelve crucial explorar en profundidad el modo en que sus interacciones con adultos fuera del hogar pueden influir también en su desarrollo. La competencia social emocional (SEC, por sus siglas en inglés) se ha vinculado con un logro académico y social tardío, pero el proceso de volverse competente no consiste sólo en asistir a lecciones sobre cómo compartir y ser bueno. Los docentes trabajan en un contexto complejo, por lo que sus interacciones con los estudiantes, sean planificadas de forma directa o más informales, se ven influenciadas por sus experiencias pasadas, sus creencias y sus habilidades personales, así como por la cultura y los requisitos de nivel del centro escolar. El proyecto TASSEL se valdrá de una amplia variedad de métodos para abordar todas estas fuentes de influencia y comprender así qué es lo que están haciendo los docentes para ayudar a los niños a volverse competentes en los planos social y emocional.

El mapa conceptual adjunto describe nuestra más reciente incursión en el mundo socioemocional de niños de tres y cuatro años. Comenzando por el lado derecho, se entiende que la competencia socioemocional de los niños impacta sobre el éxito social y académico concurrente y longitudinal. Para los docentes, los niños más competentes son aprendices más determinados, les caen mejor a sus pares y se ajustan mejor al ámbito formal del aula. Pero ¿qué constituye un niño social y emocionalmente competente? Definimos la competencia como la integración de tres habilidades que los niños van construyendo y aprendiendo a lo largo de la primera infancia: la regulación de las emociones, el conocimiento de las emociones y la expresión de las emociones. [Una de las limitaciones usuales de los mapas conceptuales es que las flechas pueden representar varias cosas diferentes, las cuales, por lo general, no se distinguen en el mapa. Por ejemplo, la regulación, el conocimiento y la expresión de las emociones son *componentes* de la SEC y no influencias sobre ella, lo que no puede apreciarse con claridad en el mapa. Es posible que representar estos elementos gráficamente *como* componentes suscite algunas cuestiones interesantes, por ejemplo: ¿influyen los docentes de forma más predominante en algunos de ellos que en otros?].

La competencia socioemocional se desarrolla a través de las relaciones transaccionales con otros actores sociales del mundo infantil: padres, pares, hermanos y docentes. El trabajo previo de

Susanne Denham estudió la influencia de padres y pares en el desarrollo socioemocional; este proyecto se centra en el rol de los docentes. Para los docentes, el proceso de socialización (representado por la flecha en negro que va del docente a la SEC) significa más que mostrarle al niño tarjetas mnemotécnicas sobre emociones o enseñarle a no morder. Los procesos docente-niño que contribuyen a la competencia socioemocional infantil pueden dividirse en dos categorías: la socialización directa/instructiva y la socialización indirecta/informal.

La socialización directa puede incluir cualquier currículum de aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) que el docente esté implementando en el aula (por ejemplo, el de promoción de estrategias de pensamiento alternativo, PATHS, por sus siglas en inglés, o el de Al's Pals), toda capacitación previa que haya recibido sobre el modo de incrementar el aprendizaje socioemocional infantil [pero ello dependerá de si el docente la *emplea*; ¿tendría más sentido considerar esa capacitación como una influencia *sobre* el currículum?] y todo uso de los momentos de instrucción cotidianos para enfatizar los constructos emocionales, tales como identificar las emociones que sienten los personajes en un libro de cuentos. La mayor parte de este proceso de socialización directa puede medirse mediante cuestionarios repartidos entre los docentes [no estoy segura respecto de «la mayor parte», en particular en lo que concierne a los momentos instructivos cotidianos (¿Es el docente siempre consciente de ellos?)] y directores de los centros o mediante la enumeración de la cantidad de palabras referidas a emociones que utiliza un docente al describir imágenes en un libro de cuento sin palabras.

La socialización indirecta de las emociones incluye las conductas del docente en el aula por fuera de la instrucción pretendida o planificada de las emociones. Ello puede incluir qué emociones expresa el docente en la clase (felicidad, tristeza, enojo, frustración, orgullo, etcétera) y cómo reacciona a las manifestaciones de emociones de los niños (rechazo, reconocimiento, omisión, etcétera). Evaluamos estas conductas a través de una técnica de codificación observacional llamada FOCAL. Asimismo, la socialización indirecta puede incluir todo el apoyo emocional brindado por un docente en el aula: ¿cuán disponible está para la interacción con los estudiantes?, ¿cuán consciente es de las necesidades de los estudiantes y de las posibles causas de frustración o conflicto? El apoyo emocional también se codifica por medio de una observación conductual naturalista de los docentes denominada CLASS.

Para comprender los procesos directos e indirectos de socialización resulta fundamental entender el contexto en los que ellos ocurren. Hemos discriminado el contexto de socialización del docente en dos áreas: efectos a nivel del centro y estados internos del docente. Los efectos a nivel del centro incluyen aspectos del ámbito escolar que pueden influir en la forma en que un docente directa o indirectamente socializa la SEC infantil. Es probable que el tipo de centro (estatal, privado, Montessori, etcétera) imponga limitaciones corporativas o estatales sobre la manera en que los docentes interactúan con los estudiantes, el currículum enseñado en las aulas y demás. De modo similar, es posible que el director ejerza algún control sobre los procesos en el aula, los horarios y la selección del currículum. Las influencias a nivel del centro y el director se evaluarán mediante cuestionarios y el examen de estándares y manuales programáticos. Además, puede que el mismo centro cobije una cultura colectiva en torno a la importancia de la SEC infantil que influya tanto en las percepciones internas del docente como en los procesos dentro del aula. Para examinar la cultura SEC de una escuela se utilizarán respuestas de grupos focales evaluadas en el ámbito del centro.

Por último, es posible que las experiencias de un docente con las emociones estén influyendo en sus interacciones con los estudiantes de la clase. El contribuidor interno más directo podría ser la competencia emocional de un docente. Es probable que los docentes menos competentes encuentren difícil regular las emociones negativas en el aula (lo cual puede observarse a través de la técnica FOCAL) o que les cueste separar el estrés (personal o escolar) de sus interacciones con los estudiantes. Así también, puede que las percepciones de los docentes sobre el valor de la SEC y las creencias que ellos tengan respecto de quién es responsable de enseñar a los niños acerca de las emociones influyan en sus reacciones ante las emociones de los estudiantes (tal como se observa con la técnica FOCAL) y en su capacidad para implementar todo currículum requerido o en lo que respecta a emplear su capacitación con gran fidelidad. A fin de captar las percepciones y creencias de los docentes, se utilizarán grupos focales (FG, por sus siglas en inglés), entrevistas de seguimiento cara a cara y cuestionarios. [Estas dos categorías de contexto de socialización parecen ignorar una influencia contextual de potencial importancia: las *relaciones* del docente con los estudiantes o con un estudiante en particular. No estoy convencida de que ello pueda reducirse a «estados internos», pues depende tanto del estudiante como del docente].

Ejercicio 3.1 Creación de un mapa conceptual para tu estudio

¿Cómo desarrollas un mapa conceptual? Para empezar, debes contar con un conjunto de conceptos con los que trabajar. Ellos pueden provenir de la teoría existente, de tu experiencia o de las personas a quienes estás estudiando, de sus *propios* conceptos de lo que esté sucediendo. Lo principal a tener en cuenta es que, en esta instancia, tratas de representar la teoría que *ya tienes* sobre los fenómenos que estás estudiando y no de inventar una nueva teoría en sí misma.

En caso de que todavía no tengas un marco de referencia conceptual claro de lo anterior, existen varias estrategias de las que puedes valerte para desarrollar tu mapa.

1. Piensa acerca de las palabras clave que usas al hablar acerca del tema; es probable que representen conceptos importantes de tu teoría. Puedes extraer algunos de estos conceptos directamente de las cosas que ya has escrito sobre tu investigación.
2. Toma algo de lo que ya has escrito e intenta rastrear la teoría allí implícita (o explícita). (Este suele ser el mejor enfoque para quienes no piensan de forma visual y prefieren trabajar en prosa).
3. Toma un concepto, una idea o un término clave y haz una lluvia de ideas sobre todas las cosas que pueden relacionarse con ellos. Luego regresa y selecciona los que parecen tener relevancia más directa con tu estudio.
4. Pídele a alguien que te haga preguntas acerca de tu tema, indagándote respecto de lo que crees que está sucediendo y de por qué está sucediendo; luego, escucha el audio y toma nota de los términos principales que utilizas al hablar sobre ello. No ignores los conceptos basados en tu experiencia y prefieras los de la bibliografía; es posible que los primeros sean fundamentales para tu marco de referencia conceptual.

Strauss (1987, págs. 182-183) y Miles y Huberman (1994, pág. 22) brindan recomendaciones adicionales sobre el modo de desarrollar mapas conceptuales para tu estudio.

Una vez que hayas generado algunos conceptos con los que trabajar, pregúntate cómo se relacionan entre sí. ¿Qué conexiones ves entre ellos? Leigh Star (citada en Strauss, 1987, pág. 179) sugiere comenzar con una categoría o concepto y trazar «líneas» hacia los demás. ¿Cuáles crees que son las conexiones importantes entre los conceptos que estás utilizando? Las partes centrales de un mapa

conceptual no son los círculos, sino las flechas; ellas representan las *relaciones* propuestas entre los conceptos o acontecimientos. Hazte las siguientes preguntas: ¿a qué me refiero con esta flecha en particular?, ¿qué *representa*? Piensa en ejemplos *concretos* sobre lo que estás tratando en lugar de sólo trabajar con abstracciones. No te encierres en el primer conjunto de categorías que elijas o en el primer diagrama que intentes. Haz una lluvia de ideas sobre las diferentes formas de agrupar los conceptos; cambia de lugar las categorías para ver qué funciona mejor. Formula preguntas sobre el diagrama, traza posibles conexiones y piensa si tienen sentido.

Por último, escribe una *narrativa* o *apunte* sobre qué dice este mapa conceptual respecto de los fenómenos que estás estudiando. Intenta captar en palabras las ideas encarnadas en el diagrama. Las figuras 3.2 y 3.3 presentan mapas conceptuales con sus respectivas narrativas; Miles y Huberman (1994, págs. 135-136, 159-161) y Strauss (1987, págs. 203-209) ofrecen otros ejemplos. Se trata de una parte importante del ejercicio que puede sugerir formas de desarrollar tu teoría. Por ejemplo, podría señalar cuando algo en tu mapa funciona como un mero contenedor del verdadero concepto o relación que demandas; Becker (2007) describe estos contenedores como elementos que «no tienen significado en sí mismos, [pero que] señalan un lugar adonde se necesita una idea real» (pág. 83; también da un buen ejemplo al respecto en las páginas 52-53).

Evita quedar atascado en lo que Miles y Huberman (1994, pág. 22) llaman un mapa «sin riesgo», en el que todos los conceptos son globales y abstractos y hay flechas de dos direcciones en todas partes. Si bien esta clase de diagramas puede resultar útil al comienzo a modo de ejercicio de lluvia de ideas y te facilite una lista de corroboración conceptual de las cosas que posiblemente sean importantes en tu investigación, en algún momento, será necesario que *delimites* la teoría. En cierto punto, a modo de ejercicio para centrarte en aquello que es más crucial en tu teoría, puede servir circunscribir tu mapa a dos conceptos y a la relación entre ellos. *Comprométete* con lo que crees que es más importante y relevante en tu teoría.

Por lo general, un marco de referencia inicial funciona mejor con categorías amplias que contienen muchos elementos que aún no has ordenado. Sin embargo, deberías tratar de diferenciar

estas categorías y explicitar tus ideas sobre las relaciones entre los elementos contenidos en ellas. Una forma de comenzar a hacerlo es analizar y clasificar cada una de estas categorías en subcategorías, identificando las diferentes *clases* de cosas que entran en cada una. (La Figura 3.1 hace eso con las categorías periféricas que se conectan con la categoría principal). Otra de las formas consiste en *dimensionar* las categorías (Strauss y Corbin, 1990), intentando clasificar sus diferentes propiedades. (La Figura 3.2 hace eso con varias de las categorías).

¿Cómo sabes si algo es una categoría o una relación? No es una respuesta sencilla de dar; yo lo hago de un modo bastante intuitivo. De hecho, muchas cosas pueden verse de ambas formas; no existe un único mapa conceptual correcto de los fenómenos que estudias, y diferentes mapas incorporan diversas maneras de comprender lo que está sucediendo. En lugar de apegarte con rigidez a una formulación, deberías intentar mapas *alternativos* para la teoría que estás desarrollando. Existen también diferentes *clases* de mapas conceptuales con distintos propósitos, entre ellos:

- a. Un marco de referencia abstracto que mapea las relaciones entre conceptos.
- b. Una descripción de diagrama de flujo sobre los acontecimientos y cómo piensas que están conectados.
- c. Una red causal de variables e influencias.
- d. Un diagrama de árbol de los significados de las palabras (por ejemplo, Miles y Huberman, 1994, pág. 133).
- e. Un diagrama de Venn que representa los conceptos como círculos yuxtapuestos (por ejemplo, Miles y Huberman, 1994, pág. 249).

Puedes usar más de uno de ellos en un determinado estudio; el límite es cuán útiles sean para ampliar tu comprensión de lo que esté sucediendo. La mayoría de los ejemplos de Miles y Huberman (1994) se ajustan mejor a estudios de procesos sociales; no necesariamente son los modelos más útiles para el estudio de los significados y su relación recíproca. Recuerda que un mapa conceptual no es un fin en sí mismo; es una *herramienta* para desarrollar una teoría y volverla más explícita. Además, ten en cuenta que un mapa conceptual no es algo que haces una vez y que das por terminado; debes volver a reelaborar tus mapas conceptuales a medida que mejora tu comprensión de los fenómenos que estás estudiando. No intentes que tu mapa sea demasiado

elegante; porque podría convertirse en el equivalente visual de lo que Becker (2007) llama «escritura refinada» (pág. 28), en la que intentas impresionar a las personas en vez de desarrollar y comunicar tus verdaderas ideas.

Cada autor utiliza los mapas conceptuales de distintas maneras. Novak y Gowin (1984) adoptan un enfoque muy inclusivo; dado que casi cualquier cosa podría formar parte de sus conceptos y relaciones, y le otorgan un nombre a sus conexiones, de modo que no pierdan claridad. Por otro lado, Miles y Huberman (1994) emplean un enfoque mucho más delimitado, pues sus conexiones por lo general refieren a relaciones o influencias causales. Mi recomendación es que busques algo intermedio. Puedes comenzar con un mapa bastante inclusivo, para después delimitarlo hasta convertirlo en un mapa de una *teoría* real de lo que esté sucediendo.

Una distinción clave, pero de la que es probable que no necesites ocuparte hasta *después* de haber desarrollado un mapa conceptual inicial, radica en la diferencia entre los mapas de *varianzas* y los mapas de *procesos*. (Véase el Capítulo 2 para leer una distinción entre la teoría de la varianza y la teoría de los procesos). Una forma de discernir la diferencia es que, por lo general, un mapa de varianzas se relaciona con conceptos generales y abstractos que pueden adoptar diversos valores (en otras palabras, *variables*) y es, en esencia, atemporal; describe una relación causal o de correlación general entre algunos factores o propiedades de las cosas, y demás. Por el contrario, un mapa de procesos cuenta una historia; hay un comienzo y un final, y los conceptos suelen relacionarse con acontecimientos o situaciones específicos en lugar de con variables.⁴ En su primer intento por crear un mapa de conceptos, muchos estudiantes crean uno de varianzas, ya que ésta es su idea de cómo «debería» verse la teoría, aun si sus preguntas de investigación son preguntas sobre el «cómo», que claman por una teoría de los procesos. Las Figuras 3.2 y 3.5 son mapas de varianzas, mientras que las Figuras 3.3 y 3.4 son mapas de procesos.

4. Miles y Huberman (1994) tienden a referirse a estos mapas de varianzas como «redes causales» y a los mapas de procesos como «redes acontecimiento-estado» (págs. 101-171). Esto equipara erróneamente el análisis causal con el análisis de las varianzas; un análisis de procesos también puede ser causal, como se discute en el Capítulo 2 (véase también Maxwell, 2004a, 2011b).

Otros usos de la investigación existente

Aparte de proveerte con la teoría existente, una revisión de la investigación previa puede servir para muchos otros fines (véase Strauss, 1987, págs. 48-56). Locke, Silverman y Spirduso (2009) ofrecen una explicación clara y detallada de cómo leer las publicaciones de investigaciones con el objeto de buscar diferentes herramientas y recursos de utilidad, lo que describen como «encontrar elementos de valor en informes de investigación» (pág. 3). Estos elementos de valor abarcan nueva terminología, que incluyen palabras clave para usar en las búsquedas; referencias a otras publicaciones e investigaciones; formas de encuadrar las preguntas de investigación, describiendo la investigación o presentando la teoría, los resultados o las conclusiones; y la identificación de cuestiones relacionadas con la validez y las formas de abordarlas. Por lo general, al no ver el valor que tiene para la investigación, los estudiantes pasan por alto tal información en su revisión de la bibliografía. Debes aprender a leer en busca de todos estos tipos de información y emplearlos en el diseño de tu investigación.

Destacaré cuatro cosas en particular, aparte de la teoría, que la investigación previa puede aportar a tu diseño de investigación. Para empezar, puede ayudarte a desarrollar una *justificación* para tu estudio, demostrar de qué manera tu estudio se ocupará de una necesidad importante o de una pregunta sin respuesta. En su propuesta, Martha Regan-Smith (1991) utilizó la investigación previa sobre la enseñanza de Medicina en ámbitos universitarios de un modo similar (véase Apéndice A) y demostró por qué razón el tema que pensaba estudiar era importante y por qué los estudios anteriores no habían proporcionado una respuesta a los interrogantes específicos planteados por ella. Una justificación tal conecta tus planes con los objetivos que persigues al realizar el estudio (Capítulo 2), lo cual discuto con más detenimiento en el Capítulo 7 como parte del desarrollo de una argumentación para tu propuesta de investigación.

En segundo lugar, la investigación previa puede influir en tus decisiones respecto de los *métodos* al sugerir enfoques alternativos o de posibles problemas o soluciones metodológicos. No saltees las secciones metodológicas de los artículos; considera si

lo que hicieron los autores tiene sentido, si hubo problemas con sus estudios que pongan en tela de juicio sus resultados y si es posible implementar alguna de sus estrategias o métodos en tu estudio. En caso de requerir más información sobre lo hecho por los autores, ponte en contacto con ellos; por lo general, estarán encantados de ayudarte.

En tercer lugar, es posible que la investigación previa sea una fuente de *datos* que puedas utilizar para probar o modificar tus teorías. Puedes corroborar si los resultados previos confirman o cuestionan la teoría existente, la investigación piloto o tu comprensión experiencial. Hacerlo por lo general requerirá que pienses en todas las *implicancias* de tu teoría o tu comprensión a fin de comprobar si son consistentes con los hallazgos de otros investigadores. Se trata de un ejemplo de un *experimento mental*, del cual me ocuparé más adelante en este capítulo.

Por último, la investigación previa puede ayudarte a *generar* una teoría. Durante la realización de su estudio de tesis sobre la termorregulación de las polillas esfinge, Bernd Heinrich (1984, págs. 55-68) descubrió que su hallazgo experimental de que estas polillas mantenían en vuelo una temperatura corporal constante contradecía por completo la investigación de otros científicos. Heinrich describe su respuesta de la siguiente manera:

Como primer paso en mi decisión de proceder, pasé unos cuantos meses en la biblioteca leyendo acerca de la fisiología de los insectos en general y todo lo relacionado con las polillas esfinge en particular. Algo en la fisiología y la morfología ya conocidas podrían proporcionar una pista. Sería necesario recolectar más y más detalles acerca del problema hasta que pudiera visualizarlo con tanto detenimiento como a una piedra en la palma de mi mano. Deseaba averiguar cómo funcionaba la termorregulación de las polillas [...].

Di con un desconocido artículo francés de 1919 de Franz Brocher acerca de la anatomía del sistema circulatorio sanguíneo de las polillas esfinge. Lo atípico respecto de estas polillas es que la aorta traza un bucle a través de sus músculos torácicos. En muchos otros insectos, o en la mayoría de ellos, pasa *por debajo* de estos músculos (Heinrich, 1984, págs. 63-64).

Este informe le dio a Heinrich la pista crucial acerca del modo en que las polillas regulaban su temperatura corporal: desviaban sangre a través de los músculos torácicos (que mueven las alas) a fin de refrigerar esos músculos, que, de otro modo, se sobrecalentarían, para luego perder el calor a través del abdo-

men, de la misma manera que la bomba de agua y el radiador de un automóvil refrigeran el motor. Experimentos posteriores corroboraron esta teoría.

Como resulta obvio, es posible quedar *demasiado* inmerso en la bibliografía; como advierte C. Wright Mills (1959): «Puede que te ahogues en ella [...]. Quizás la clave consista en saber cuándo debes leer y cuándo no» (pág. 214). Una de las principales formas en que Mills resolvía ese problema era leer teniendo siempre en mente estudios empíricos capaces de probar las ideas que tomaba de la bibliografía, bien como preparación para la investigación real, bien como ejercicio de la imaginación (pág. 205). Estas dos estrategias se conectan con las dos fuentes finales de tu marco de referencia conceptual: los estudios pilotos y los experimentos mentales.

Estudios piloto y estudios exploratorios

Los estudios piloto cumplen con algunas de las mismas funciones que la investigación previa, aunque es posible centrarlos con más precisión en tus intereses y teorías. Puedes diseñar estudios piloto para probar específicamente tus ideas o métodos y explorar sus implicancias o para desarrollar de manera inductiva una teoría *fundamentada*. Lo afirmado por Light, Singer y Willet (1990) respecto de un estudio cuantitativo ilustrativo es también válido para el caso de la investigación cualitativa: «Muchas características de su diseño no pudieron determinarse sin un estudio exploratorio previo» (pág. 212). Además, sostienen:

Ningún diseño es tan completo como para no admitir las mejoras de un estudio exploratorio a pequeña escala. Los estudios piloto casi siempre justifican el tiempo y el esfuerzo. Lleva a cabo un estudio piloto si *algún* rasgo de tu diseño requiere de mayor claridad (pág. 213).

El Ejemplo 3.4 describe cómo Carol Kaffenberger (1991), cuya decisión de estudiar a adolescentes sobrevivientes al cáncer y a sus hermanos se presentó en el Ejemplo 2.1, utilizó un estudio piloto que la ayudó a diseñar su trabajo de tesis.

Ejemplo 3.4 Cómo una estudiante usó un estudio piloto que la ayudó a diseñar su trabajo de tesis

Luego de cambiar su tema de tesis y de efectuar una revisión de la bibliografía acerca de su nuevo tema, Carol Kaffenberger decidió conducir un estudio piloto que la ayudara a planear su trabajo de tesis. Eligió utilizar a su familia para este estudio piloto por varias razones. Primero, quería realizar sus entrevistas y pensaba que su familia compartiría con ella sus impresiones y le daría sugerencias acerca de sus métodos y de cómo era participar de un estudio semejante. Segundo, deseaba lograr una mejor comprensión del significado que tenía para su familia la experiencia con el cáncer (uno de los objetivos personales de su investigación) y probar sus supuestos respecto de tal experiencia. Tercero, debido a motivos personales, deseaba que sus hijos conocieran de primera mano el trabajo que estaba por comenzar. Por último, su familia resultaba una elección conveniente, ya que no le sería necesario encontrar otras familias y ganarse su consenso.

Carol aprendió varias cosas valiosas a partir de este estudio piloto. Para empezar, halló que necesitaba revisar su guía de entrevistas y añadir preguntas sobre cuestiones que no se había dado cuenta de que fueran importantes, tales como las relaciones familiares antes del diagnóstico, el apoyo que recibieron los hermanos durante el diagnóstico y el tratamiento, y cómo ellos pensaban que la experiencia influiría en el futuro de ambos. Además, descubrió varias otras preguntas útiles, como pedirles a los participantes que describieran acontecimientos específicos que ilustraran lo que habían estado diciendo. En segundo lugar, logró comprender mejor las experiencias de sus hijos, lo que modificó su marco de referencia conceptual. Tanto las investigaciones como sus creencias previas la habían llevado a subestimar las consecuencias a largo plazo que la experiencia con el cáncer implicaba para su familia. Aprendió que debía retroceder y escuchar de nuevas maneras las experiencias de los participantes. Por último, halló que las respuestas de sus hijos eran en ocasiones cautelosas y predecibles debido a las consecuencias de lo que dijeran para las relaciones familiares, y que tendían a minimizar los sentimientos negativos y la culpa. Si bien el estudio piloto resultó valioso, no fue capaz de responder por completo a sus preguntas (Kaffenberger, 1999).

Una de las aplicaciones más importantes que tienen los estudios piloto en la investigación cualitativa consiste en desarrollar una comprensión de los conceptos y las teorías de las personas a las que estás estudiando, una fuente potencial de teorías ya descrita. Por lo general, no es posible obtener información sobre ellos sin antes realizar una investigación piloto o hasta en verdad haber comenzado el estudio, el cual es uno de los motivos por el que suele ser necesario modificar el marco de referencia conceptual en respuesta a lo que vas aprendiendo. No se trata de una mera fuente adicional de términos o conceptos, tomados del lenguaje de los participantes, para aplicar en tu teoría, sino del tipo de concepto que Strauss (1987, págs. 33-34) denominó «códigos in-vivo». Más importante aún, te permite comprender el *significado* que estas cosas, acciones y acontecimientos tienen para las personas implicadas en ellos y de las perspectivas que modelan sus acciones. Tales significados y perspectivas no son abstracciones teóricas; son reales, tan reales como la conducta de las personas, aunque no visibles de forma directa (Maxwell, 2011b). Las ideas, los significados y los valores de las personas son una parte esencial de las situaciones o las actividades que estudias y, de no comprenderlos, tus teorías sobre lo que esté sucediendo resultarán con frecuencia incompletas o erróneas (Maxwell, 2004a; Menzel, 1978). En un estudio cualitativo, estos significados y perspectivas deben constituir un componente central de tu teoría; como ya se discutió en el Capítulo 2, son una de las cosas de las que *se trata* tu teoría y no sólo una fuente de perspectivas y ladrillos teóricos para ella. En el Ejemplo 3.2 las normas y valores que sostenían los médicos clínicos estudiados por Freidson (1975) constituían una parte central de lo que estaba aconteciendo en la práctica médica y eran cruciales para su teoría. Tales significados y perspectivas son también componentes clave de todos los ejemplos previos de mapas conceptuales (figuras 3.1 a 3.6). Incluso en la Figura 3.5, en la que la mayoría de los conceptos se enuncian en términos conductuales o contextuales, «inseguridad laboral» refiere a la inseguridad *percibida*; si los participantes no fueran conscientes de que sus trabajos podrían eliminarse, sus conductas no se verían afectadas.

Experimentos mentales

Los experimentos mentales cuentan con una larga y respetada tradición en las ciencias físicas. Gran parte del trabajo de Einstein se basó en experimentos mentales, y la clásica refutación de Galileo de la concepción aristotélica respecto de que los objetos caen a una velocidad relativa a su masa, que se supone demostró dejando caer dos bolas de diferente peso desde lo alto de la torre inclinada de Pisa, se trató, en realidad, de un simple experimento mental (Galilei, 1628/2008; véase «Galileo's Leaning Tower of Pisa Experiment», s.f.) completamente convincente sin ninguna necesidad de una demostración empírica. Los experimentos mentales también son comunes en la biología; por ejemplo, Bernd Heinrich (1999, págs. 252-254) ofrece un detallado experimento mental acerca del modo en que podría haber evolucionado el comportamiento «guía» de los cuervos, el cual conduce a los cazadores esquimales a sus presas. Si bien los experimentos mentales se utilizan con frecuencia en ciencias sociales tales como la economía, han recibido poca atención como técnica explícita en las discusiones relativas al diseño de la investigación, en particular, al diseño cualitativo de la investigación.

La mejor guía que conozco sobre experimentos mentales en las ciencias sociales es la de Lave y March (1975), quienes emplean la frase «construcción de modelos especulativos» para este concepto. No te dejes intimidar por la palabra «modelo»; los modelos no son más esotéricos que la teoría, y Lave y March definen *modelo* como «una imagen simplificada de una parte del mundo real» (pág. 3). Ellos describen su libro como «una guía práctica para la especulación» y proporcionan una introducción minuciosa al desarrollo y uso de modelos especulativos de algún proceso que pudiera haber producido un resultado observado. Si bien la orientación que le dan a los últimos capítulos es en su mayor parte cuantitativa, los primeros tres capítulos resultan muy fáciles de leer y extremadamente útiles para los investigadores cualitativos. Lave y March sostienen:

Trataremos los modelos de conducta humana como una forma de arte y a su desarrollo, como una clase de ejercicio de estudio. Al igual que todo arte, la construcción de modelos requiere de una combinación de disciplina

y juego. Es un arte que puede aprenderse. Tiene técnicas explícitas, y la práctica se traduce en mejoras (pág. 4).

Los experimentos mentales te desafían a encontrar explicaciones plausibles para tus propias observaciones y las de los demás y a pensar sobre la manera de respaldarlas o refutarlas. Se basan tanto en la teoría como en la experiencia para responder a preguntas de tipo «qué pasaría si» y explorar las implicancias lógicas de tus modelos, presupuestos y expectativas respecto de las cosas que planeas estudiar. Son capaces de generar nuevos modelos teóricos y perspectivas, así como de probar si tu teoría actual presenta dificultades; de hecho, toda construcción de teorías requiere en cierto grado de experimentos mentales. Fomentan la creatividad y una sensación de descubrimiento y pueden ayudarte a explicitar el conocimiento experiencial con el que ya cuentas. Ursula LeGuin, una maestra de los experimentos mentales en la ciencia ficción (por ejemplo, 2003), afirma: «La intención de un experimento mental, según como el término fue utilizado por Schroedinger y otros físicos, no es predecir el futuro [...] sino describir la realidad, el mundo inmediato» (LeGuin, 2000, pág. xi).

El Ejemplo 3.5 ilustra esta clase de pensamiento especulativo y el Ejercicio 3.2 (basado en uno de los ejemplos de 1975 de Lave y March) proporciona un problema sencillo con el que practicar tus habilidades especulativas. De acuerdo con Lave y March (1975): «La mejor manera de aprender acerca de la construcción de modelos es hacer uno» (pág. 10).

Ejemplo 3.5 Utilización de un experimento mental para el desarrollo de una teoría sobre la persistencia del analfabetismo

Uno de mis estudiantes, Dixie Hallaj, quien estaba haciendo una investigación sobre el analfabetismo en Medio Oriente, utilizó en un apunte el concepto de «ciclo del analfabetismo» para explicar la persistencia del analfabetismo en algunas partes de esta área. Este concepto tiene cierta plausibilidad inmediata: los padres analfabetos tienen muchas más posibilidades de tener hijos analfabetos que los padres alfabetizados. Sin embargo, mi primera reacción luego de leer el apunte fue hacer un experimento mental, intentar pensar

en un *proceso* mediante el cual el analfabetismo de una generación creara analfabetismo en la siguiente generación. Era probable que la falta de material de lectura en el hogar tuviese cierto impacto, al igual que los valores de los padres respecto de la alfabetización. No obstante, ninguno de ellos parecía tener la contundencia necesaria como para reproducir el analfabetismo en una época en la que la mayoría de los niños tienen acceso a la escolaridad. Por otro lado, me era fácil imaginar (y sostener a partir de los datos presentados por este estudiante) un *ciclo de pobreza*, en el que las familias pobres (y con frecuencia analfabetas) estarían sometidas a una gran presión por mantener a sus niños fuera de la escuela para que trabajen en el hogar o en el campo, lo cual los privaría de su principal oportunidad de aprender a leer y escribir. En consecuencia, la falta de escolaridad de estos niños les dificultaría conseguir trabajos que les permitieran escapar de la pobreza, lo cual recreaba las condiciones que llevaron a su analfabetismo. Esta teoría sugiere que reducir la pobreza tendría un gran impacto sobre la alfabetización. También implica que el estudio de las causas del analfabetismo debería considerar el rol de los factores económicos. Dixie utilizó este experimento mental para desarrollar un modelo más complejo, al que llamó «espiral de analfabetismo», que incorporaba la pobreza y demás factores, así como las crecientes exigencias de la sociedad en relación con la alfabetización (Hallaj, 2006).

Ejercicio 3.2 Creación de un modelo del desarrollo de patrones de amistad

Supongamos que estamos interesados en los patrones de amistad entre estudiantes universitarios. ¿Por qué algunas personas son amigas y por qué otras no? Podríamos comenzar por pedirles a todos los ocupantes de habitaciones individuales a lo largo del pasillo de una residencia universitaria en particular que nos dieran una lista de todos sus amigos. Estas listas de amigos son nuestros datos iniciales, los resultados que deseamos comprender.

Si observamos las listas por un rato, terminaremos por darnos cuenta de que existe un patrón en ellas. Los amigos tienden a vivir cerca unos de otros; tienden a tener habitaciones adyacentes en la residencia universitaria. ¿Qué proceso podría haber originado este patrón de amistad?

DETENTE Y PIENSA. Tomate un minuto para pensar acerca de un posible proceso capaz de producir el resultado observado.

Un proceso *posible* que podría haber conducido a este resultado es el hecho de que los estudiantes pueden elegir sus habitaciones y que los grupos de amigos tienden a elegir habitaciones adyacentes. Tal proceso constituye una especulación acerca del mundo. Si el mundo real fuera como nuestro mundo modelo, entonces los hechos observados deberían correlacionarse con la predicción del modelo. Por tanto, hemos encontrado un modelo, un proceso, que explica nuestros resultados.

Sin embargo, no nos detenemos aquí. A continuación, nos preguntamos qué otras implicancias tiene este modelo. Para empezar, sugiere que los estudiantes de cada grupo de habitaciones de amigos deben de haberse conocido con anterioridad; por ende, deben de haber asistido a la universidad el año anterior; por consiguiente, habrá menos grupos de amigos entre los ingresantes.

Un estudio de una residencia universitaria de ingresantes y de estudiantes de tercer y cuarto año muestra que hay igual cantidad de grupos de amigos entre ingresantes como entre estudiantes de años superiores. Tal cuestión no estaría prevista por nuestro modelo, a menos que los estudiantes se conocieran de la escuela secundaria. Sin embargo, un análisis de los orígenes de los ingresantes evidencia que casi todos ellos provienen de distintas escuelas secundarias.

De modo que nuestro modelo no es del todo adecuado para explicar lo que observamos. Debe de estar implicado algún otro proceso diferente al de la selección mutua por parte de viejos amigos. Así que intentamos imaginar algún otro proceso que pudiera haber llevado a tales resultados. Nuestra nueva suposición es que la mayoría de los estudiantes universitarios tienen orígenes similares y que, por tanto, guardan lo suficiente en común como para hacerse amigos. Las parejas de estudiantes que viven cerca uno del otro contarán con más oportunidades de interactuar, por lo que es más probable que descubran estos intereses y valores en común y se hagan amigos. Esta nueva suposición explica la presencia de grupos de amigos tanto en los dormitorios de ingresantes como en los de estudiantes de tercer y cuarto año.

DETENTE Y PIENSA. ¿Qué otras implicancias tiene este modelo que te permitirían probarlo? ¿De qué modo lo probarías?

Una de las implicancias es que, dado que las posibilidades de contacto aumentan con el tiempo, los grupos de amigos deberían crecer conforme avanza el año académico. Sería posible comprobarlo encuestando a estudiantes en varias ocasiones diferentes durante el transcurso del año. Si lo hicieras y descubrieras que la predicción es correcta, el modelo parecería más impactante. (¿Se te ocurren algunas otras implicancias que puedan probarse?).

Adaptado de Lave y March
(1975, págs. 10-12)

Una de las cuestiones que el ejemplo de Lave y March no considera es la posibilidad de modelos alternativos que *también* predigan la mayoría de las mismas cosas que el modelo que has desarrollado. Éste es uno de los aspectos más desafiantes de la construcción de modelos y la fuente de un defecto habitual en el modelado teórico: aceptar un modelo que prediga con éxito gran cantidad de cosas sin haber intentado seriamente pensar en modelos alternativos que produzcan las mismas (o mejores) predicciones. Por ejemplo, Lave y March hacen una suposición, una muy generalizada en las sociedades occidentales, de que la amistad está basada indefectiblemente en características comunes: intereses y valores compartidos. Un modelo alternativo consistiría en abandonar este presupuesto y postular que la amistad puede crearse a partir de la misma interacción y no únicamente a partir de características compartidas (véanse Ejemplo 3.1 y Maxwell, 2011b, Capítulo 4).

DETENTE Y PIENSA. ¿Qué test podría distinguir entre estos dos modelos?

Uno de los posibles tests consistiría en investigar las creencias, intereses y valores de los estudiantes en residencias de ingresantes tanto al comenzar como al concluir el año para corroborar si las parejas de amigos evidencian de forma consistente tener más en común al comienzo del año que las parejas de estudiantes de la misma residencia que *no* se han hecho amigos. (La determinación de esta similitud al comienzo del año aborda una posible explicación alternativa de una mayor similitud de creencias e intereses entre

las parejas de amigos, es decir, que tal similitud es un *resultado* de su amistad y no una de sus causas). Si hallas de forma consistente que las parejas de amigos *no* tienen más en común que quienes no son lo son, entonces el modelo de Lave y March resulta menos plausible (al menos sin modificaciones), ya que predice que los amigos tendrán más en común que quienes no lo sean. Por el contrario, mi modelo alternativo *sí* predice este resultado y, por tanto, merecerá más atención y nuevas pruebas. En última instancia, podrías desarrollar un modelo más complejo que incorporara ambos procesos.

Todos los tests antes descritos (y el enfoque estándar para la comprobación de modelos en general) están basados en la teoría de la varianza, que conlleva la medición de variables seleccionadas para ver si se ajustan a las predicciones de un modelo. Sin embargo, existe una forma mucho más directa de probar el modelo: *investigar el proceso real* en lugar de sólo las consecuencias que predice (Menzel, 1978, págs. 163-168). Por ejemplo, podrías conducir una observación participante de las interacciones entre estudiantes al comienzo del año, examinando la forma en que se originan las amistades, o entrevistar a estudiantes sobre cómo se hicieron amigos de otros estudiantes. Este enfoque realista centrado en los procesos para la comprobación de modelos es mucho más afín a la investigación cualitativa que tan sólo predecir resultados y recolectar datos para ver si se confirman (Maxwell, 2004a, 2004c, 2011b).

La experiencia, la teoría y la investigación previa, los estudios piloto y los experimentos mentales son las cuatro fuentes principales posibles para el marco de referencia conceptual de tu estudio. Armar un marco de referencia conceptual a partir de estas fuentes es un proceso único para cada estudio, por lo que las pautas específicas sobre el modo de hacerlo resultan de poca utilidad; deberías fijarte en los ejemplos de los marcos de referencia conceptuales de otras personas para ver de qué manera los han construido (por ejemplo, Ravitch y Riggan, 2011). Lo más importante para tener en cuenta es que estos componentes deben estar integrados entre sí, así también como con tus objetivos y con tus preguntas de investigación. En el próximo capítulo se discutirán las conexiones entre tu marco de referencia conceptual y tus preguntas de investigación.

4

Preguntas de investigación

¿Qué es lo que quieres comprender?

Tus preguntas de investigación, aquello que deseas comprender puntualmente a través del estudio, se encuentran en el corazón de tu diseño de investigación. Son el componente que se vincula de forma más directa con todos los demás componentes del diseño. Más que cualquier otro aspecto de tu diseño, tus preguntas de investigación influirán sobre todas las demás partes del estudio, a las que también deben ser receptivas.

En muchos trabajos sobre diseño de la investigación, se presenta a las preguntas de investigación como el *punto de partida* y determinante primario del diseño. Tales enfoques no captan correctamente la naturaleza interactiva e inductiva de la investigación cualitativa. Con seguridad, *si* ya cuentas con preguntas de investigación viables y bien fundamentadas a las que *vale la pena* responder (y ello implica objetivos y un conocimiento que justifiquen tales preguntas), el resto de tu diseño (en especial, tus métodos y tu marco de referencia conceptual) deberían construirse en principio con el fin de abordar esas preguntas. Sin embargo, en la investigación cualitativa no suele ser posible pensar en tales preguntas sin hacer uso de los otros componentes del diseño. Circunscribirte a tus preguntas de investigación antes de tener una clara idea de cuáles son tus opciones y compromisos teóricos y metodológicos, así como las implicancias que ellos tienen para tus preguntas, genera el riesgo de cometer lo

que los investigadores cuantitativos llaman un error de Tipo III: responder a la pregunta equivocada.

Por tal motivo, es poco frecuente que los investigadores cualitativos desarrollen sus preguntas de investigación definitivas hasta tanto haber llevado a cabo una importante recolección y análisis de datos. (Véanse Ejemplo 4.1 y Weiss, 1994, págs. 52-53). Esto no significa que los investigadores cualitativos comiencen un estudio *sin* contar con preguntas y se embarquen sin más en una investigación con la mente abierta, viendo qué es lo que podría investigarse. Como ya se discutió en los dos capítulos previos, todo investigador parte de ciertos objetivos y una importante base de experiencias y conocimientos teóricos, los que, indefectiblemente, subrayan ciertos problemas o cuestiones y generan preguntas al respecto. Estas primeras preguntas provisionales encuadran el estudio de maneras relevantes, guían decisiones metodológicas e influyen en el marco de referencia conceptual, en los resultados preliminares y en las probables cuestiones de validez, a la vez que son influidos por todos ellos. A lo que me refiero es que las preguntas bien construidas y circunscritas suelen ser el resultado de un proceso de diseño interactivo en lugar del punto de partida para el desarrollo de un diseño.

Ejemplo 4.1 El desarrollo inductivo de preguntas de investigación

La tesis de Suman Bhattacharjea (1994) trataba de las formas en que las administradoras en una oficina de un distrito educativo en Pakistán definían, implementaban y controlaban, siendo mujeres, sus tareas profesionales y sus ámbitos laborales en una sociedad segregada por género y dominada por los hombres. Comenzó su trabajo de campo con una única pregunta general: ¿qué hace el personal de esta oficina cada día y quién lo hace? Su posición como consultora de un proyecto de implementación informática le requería pasar gran parte de su tiempo interactuando con las mujeres de la oficina; el hecho de que fuera mujer, hablara casi la misma lengua y de que (siendo de la India) estuviera familiarizada con algunos aspectos de la situación hizo que fuese aceptada y se ganara la confianza de las demás. Al momento de entregar su propuesta de

tesis, un año después de haber comenzado su investigación, había centrado su estudio en torno a dos preguntas específicas:

1. ¿Cuál es la naturaleza de las expectativas que afectan las acciones de las administradoras en cuanto mujeres?
2. ¿Qué estrategias adoptan las administradoras para lidiar con estas limitaciones en el contexto de un ámbito segregado por género y dominado por los hombres?

Con base en la investigación que ya había realizado, fue capaz de formular tres proposiciones (o hipótesis) a modo de respuestas provisionales para estas preguntas:

1. Las acciones de las administradoras reflejan el deseo de *mantener la armonía* entre sus roles como mujeres en una sociedad segregada por género y sus roles como oficiales dentro de una burocracia.
2. La principal estrategia utilizada en este sentido por las administradoras consiste en intentar crear un ámbito familiar en el trabajo, interactuando con sus colegas en formas que se asemejen a una situación doméstica, y borrar, así, la distinción entre «público» y «privado».
3. Las implicancias de tal estrategia para las acciones de las administradoras dependen del *contexto* en donde interactúen, en particular, del lugar en donde se sitúe tal contexto en el continuo público/privado. Las mujeres usan diferentes estrategias al interactuar con otras mujeres (mayormente, privada o familiar), con colegas hombres dentro de la oficina y con otros hombres (menos privada o familiar).

En este capítulo, discutiré los propósitos que pueden lograr las preguntas de investigación en un diseño cualitativo, consideraré las clases de preguntas que mejor puede investigar un estudio cualitativo y brindaré algunas sugerencias sobre cómo puedes desarrollar preguntas de investigación adecuadas y productivas.

Las funciones de las preguntas de investigación

En una propuesta de tesis o un artículo publicado, la función de tus preguntas de investigación es explicar de forma específica qué es lo que se intenta aprender o comprender a través

de tu estudio. En tu *diseño* de investigación las preguntas de investigación cumplen, además, con otras dos funciones vitales: te ayudan a centrar el estudio (las relaciones de las preguntas con tus objetivos y tu marco de referencia conceptual) y te proporcionan lineamientos acerca de cómo conducirlo (la relación de las preguntas con los métodos y la validez) (véase Miles y Huberman, 1994, págs. 22-25).

Un diseño en el que las preguntas de investigación son demasiado generales o vagas genera dificultades tanto en la conducción del estudio, en lo que respecta a determinar qué sitios o participantes elegir, qué datos recolectar y cómo analizarlos, como en conectar con claridad tus resultados con tus objetivos y tu marco de referencia conceptual. Si tus preguntas se quedan en el plano de «¿Qué es lo que está sucediendo aquí?», no contarás con una guía clara para decidir qué datos recolectar, para seleccionar o generar una teoría relevante para tu estudio o para anticipar y tratar cuestiones relacionadas con la validez. Por el contrario, preguntas de investigación encuadradas con mayor precisión son capaces de orientarte hacia áreas específicas de la teoría que puedes emplear como módulos para desarrollar una comprensión de lo que esté sucediendo y sugerir maneras de realizar el estudio.

Por otra parte, es posible que tus preguntas estén *demasiado* circunscritas; puede que creen una visión cerrada que deje afuera cosas que son importantes para los objetivos (tanto intelectuales como prácticos) de tu estudio o de tu comprensión de lo que esté sucediendo y de por qué está sucediendo. Las preguntas de investigación que se encuadran con precisión muy al comienzo del estudio podrían llevarte a pasar por alto áreas relevantes de teorías o experiencias previas y a no prestar suficiente atención a datos que revelen relaciones y fenómenos importantes pero inesperados.

Un tercer problema frecuente es que introduzcas de contrabando presupuestos no examinados dentro de las mismas preguntas de investigación e impongas un marco de referencia conceptual que no se ajuste a la realidad de lo que estás estudiando. Una pregunta de investigación tal como «¿De qué forma enfrentan los docentes la experiencia de estar aislados de sus colegas dentro de las aulas?» supone que los docentes en verdad padecen tal aislamiento. Una presunción semejante debe ana-

lizarse y justificarse con cuidado, y es posible que quede mejor como una subpregunta de preguntas más generales acerca de la naturaleza de la experiencia del trabajo de los docentes en las aulas y de las relaciones con sus colegas.

En cuarto lugar, existe la posibilidad, desafortunada pero no desconocida para los estudiantes que comienzan a escribir propuestas de tesis, de que las preguntas de investigación presentadas guarden poca relación con los objetivos y las creencias reales de esos estudiantes sobre lo que esté sucediendo. Por lo general, estas preguntas están construidas de acuerdo con la forma que los estudiantes creen que las preguntas de investigación deberían adoptar o lo que piensan que los miembros del comité esperan ver en la propuesta. Tales preguntas podrían no ser consistentes con las otras partes del diseño. (Véase la discusión sobre las aldeas de Potemkin en el Capítulo 7). En los estudios cualitativos, suelen ser el resultado de adoptar convenciones de la investigación cuantitativa para encuadrar preguntas, convenciones que, a menudo, resultan inadecuadas para un estudio cualitativo.

Debido a todas estas razones, no realizar una formulación cuidadosa de tus preguntas de investigación que guarde relación con los demás componentes del diseño conlleva un riesgo real. Tus preguntas de investigación deben tomar en cuenta por qué deseas realizar el estudio (tus objetivos), tus conexiones con uno o varios paradigmas de investigación y qué es lo que ya se sabe acerca de los temas que quieres estudiar y tus teorías provisionales para tales fenómenos (tu marco de referencia conceptual). No tiene sentido formular preguntas cuyas respuestas ya están disponibles, que no se conecten con claridad a lo que en verdad piensas que está sucediendo y que, aun si las respondieras, tampoco te acercarían a tus objetivos.

En este sentido, tus preguntas de investigación deberían responderse a partir del tipo de estudio que realmente podrías conducir. Es inútil formular preguntas para las cuales ningún estudio viable puede proporcionar una respuesta, ya sea porque es imposible obtener los datos para responderlas, o porque las conclusiones a las que podrías arribar serían susceptibles de graves amenazas a la validez. En los próximos dos capítulos, se tratarán estas cuestiones con mayor profundidad.

A fin de desarrollar preguntas de investigación adecuadas para tu estudio, debes comprender con claridad qué es una pregunta de investigación, así como las diferentes preguntas de investigación que puedes construir. En primer lugar, analizaré la naturaleza de las preguntas de investigación desde un plano general y luego introduciré algunas distinciones específicas entre las preguntas de investigación que son importantes para los estudios cualitativos.

Preguntas de investigación y otros tipos de preguntas

Un problema común en el desarrollo de las preguntas de investigación suele ser confundir tus preguntas de investigación con los objetivos de tu estudio y, dentro de estos, entre los objetivos intelectuales, aquello que quieres comprender mediante tu estudio, y los objetivos prácticos, aquello que quieres lograr. Según LeCompte y Preissle (1993), «distinguir entre el propósito y la pregunta de investigación es el primer problema» (pág. 37) relacionado con cómo pensar en preguntas de investigación viables. Como se discutió en el Capítulo 2, tus preguntas de investigación por lo general no pueden abordar las cuestiones prácticas de forma directa. Estos objetivos prácticos deberían modelar tus preguntas de investigación, pero rara vez incorporarse directamente a ellas. En su lugar, tendrías que encuadrar tus preguntas de investigación de modo tal que te permitan encaminarte hacia una información y una comprensión capaz de ayudarte a conseguir tus objetivos prácticos o a desarrollar las implicancias prácticas de lo que aprendes.

Por ejemplo, una pregunta de investigación tal como «¿De qué forma podrían mejorarse los servicios de apoyo para estudiantes de minorías ingresantes en la universidad?» incorpora presupuestos valorativos respecto de qué constituiría una «mejora», y no es posible responderla directamente a través de los datos recolectados. (Esto es diferente a una pregunta de investigación tal como «¿De qué forma *creen* el personal y los administradores de este programa que pueden mejorarse los servicios para estudiantes de minorías ingresantes en la universidad?, pregunta que muy probablemente un estudio cualitativo pueda

responder y que tiene implicancias directas para la mejora del programa). La primera de las preguntas por lo general se aplica mejor como objetivo del estudio (mejorar los servicios de apoyo para estudiantes de minorías ingresantes en la universidad). A fin de desarrollar preguntas de investigación relevantes para ese objetivo, debes preguntarte: «¿Qué datos podría recolectar y qué conclusiones podría inferir a partir de ellos que me ayudarían a lograr este objetivo?». Los objetivos intelectuales de tu estudio pueden funcionar como un vínculo entre tus objetivos prácticos y tus preguntas de investigación, ¿qué debes comprender para mejorar esos servicios? La coherencia entre tus objetivos prácticos, tus objetivos intelectuales y tus preguntas de investigación es algo que a menudo demanda una consideración cuidadosa y varias reformulaciones de tales elementos.

Una segunda distinción, que resulta crucial para tus estudios basados en entrevistas, es aquélla entre las preguntas de *investigación* y las preguntas de *entrevista*. Tus preguntas de investigación identifican las cosas que deseas comprender; tus preguntas de entrevista generan los datos que necesitas para poder comprender esas cosas. Rara vez son lo mismo; en el Capítulo 5 se discute esta distinción con mayor detenimiento.

Hipótesis de investigación en los diseños cualitativos

Las preguntas de investigación no son lo mismo que las hipótesis de investigación. Las preguntas de investigación presentan lo que quieres aprender. Por el contrario, las hipótesis de investigación son un planteo de tus respuestas provisionales a estas preguntas, a lo que crees que está sucediendo; por lo general, tales respuestas están basadas en tus teorías acerca de las cosas que estás estudiando o en tus experiencias al respecto. (Véase Ejemplo 4.1).

Con frecuencia, se considera que el uso de hipótesis de investigación explícitas es incompatible con la investigación cualitativa. Según mi criterio, por el contrario, no existe ningún problema inherente a la formulación de hipótesis de investigación cualitativas; la dificultad ha tenido en parte que ver con una cuestión terminológica y en parte con una cuestión relacionada

con una aplicación incorrecta de estándares cuantitativos a hipótesis de investigación cualitativas.

Muchos investigadores cualitativos plantean de forma explícita sus ideas sobre lo que está sucediendo como parte del proceso de teorización y análisis de datos. Si bien sería posible llamarlas «proposiciones» en lugar de hipótesis (Miles y Huberman, 1994, pág. 75), estas ideas cumplen la misma función. La característica distintiva de las hipótesis en la investigación cualitativa es que, por lo general, se formulan *luego* de que el investigador haya comenzado con el estudio; están «fundamentadas» (Glaser y Strauss, 1967) en los datos y, en lugar de tratarse de ideas previas que simplemente se prueban en comparación con los datos, su desarrollo y comprobación se realiza durante su interacción con ellos.

Esto último es contrario al criterio, muy difundido en la investigación cuantitativa, de que a menos de que una hipótesis se haya encuadrado antes de la recolección de datos, esos datos son incapaces de probarla con legitimidad. Tal requisito es esencial para el test estadístico de una hipótesis; si la hipótesis se encuadra luego de haber visto los datos, se violan los presupuestos del test estadístico. Por lo general, a esto se lo conoce como «ir de pesca», buscar en los datos a fin de hallar las relaciones que parezcan relevantes. No obstante, los investigadores cualitativos rara vez emplean tests de significación estadística, de modo que este argumento resulta en gran parte irrelevante para la investigación cualitativa. Asimismo, el test de significación estadística ha sido muy criticado por muchos estadistas e investigadores prominentes (véase nota al pie 2, Capítulo 2). «Pescar» posibles respuestas para tus preguntas resulta perfectamente adecuado en la investigación cualitativa en tanto luego se corroboren esas respuestas teniendo en cuenta la evidencia adicional y las posibles amenazas a la validez (Véase Capítulo 6).

Un riesgo asociado con la formulación explícita de hipótesis es que, al igual que con la teoría previa, ellas actúen como anteojeras que te impidan ver lo que está sucediendo. Debes revisar de modo regular estas hipótesis, preguntándote qué formas alternativas hay de interpretar tus datos; los experimentos mentales (Capítulo 3) son una buena manera de hacerlo.

A continuación, quisiera ocuparme de tres distinciones específicas entre los tipos de preguntas de investigación cuya con-

sideración es importante a la hora de desarrollar las preguntas de tu estudio. Tales distinciones incluyen la diferenciación entre las preguntas generales y las preguntas particulares, las preguntas instrumentales y las preguntas realistas y las preguntas de varianzas y las preguntas de procesos.

Preguntas generales y preguntas particulares

Existe un presupuesto extendido, pero con frecuencia implícito, en especial en la investigación cuantitativa, de que las preguntas de investigación deben encuadrarse en términos generales para luego «operacionalizarse» por medio de decisiones específicas de muestreo y recolección de datos. Por ejemplo, una pregunta de investigación acerca de las diferencias raciales y étnicas dentro de una escuela tiende a plantearse como «¿De qué forma lidian los estudiantes con las diferencias raciales y étnicas en las escuelas multirraciales?», para luego responderla mediante el estudio de una escuela en particular como muestra de esta población de escuelas, lo cual es diferente a plantear la pregunta desde un comienzo como «¿De qué forma lidian los estudiantes de North High School con las diferencias raciales y étnicas?». Me referiré a estos dos tipos de preguntas como preguntas generales y preguntas particulares, respectivamente.

Es probable que la presunción de que las preguntas de investigación deben plantearse en términos generales derive, en parte, del positivismo lógico, en el que se consideraba que las leyes generales son inherentes a la explicación causal y que el objetivo de la ciencia consistía en descubrir tales leyes. Sin embargo, esta presunción se ha visto cuestionada por algunos investigadores cualitativos (por ejemplo, Miles y Huberman, 1994; Schwandt, 1997, pág. 14) y algunos filósofos realistas (véase Maxwell, 2004a), quienes sostienen que los investigadores son capaces de observar causalidad en casos únicos. Tal presupuesto tampoco se ajusta a un importante número de investigaciones en las ciencias sociales y en campos tales como la educación, en donde las preguntas particulares pueden ser adecuadas y legítimas. Resulta especialmente engañoso en el caso de la investigación aplicada, en donde el eje por lo general gira en torno a la

comprensión y la mejora de algún programa, situación o práctica en particular.

Estos dos tipos de preguntas están vinculados a la diferencia entre un enfoque de muestreo y un enfoque basado en estudios de caso de la investigación. En un estudio de muestreo, el investigador plantea una pregunta general acerca de una población amplia y luego selecciona una muestra específica de esta población a fin de responder a la pregunta. En contraposición, en un estudio de casos, el investigador por lo general selecciona el caso y luego plantea las preguntas en términos del caso particular seleccionado. El primer enfoque justifica la estrategia de muestreo como una forma de lograr representatividad de los datos específicos recolectados de la población muestreada. Por otro lado, el segundo enfoque justifica la selección de un caso en particular en términos de los objetivos del estudio y de la teoría e investigación existentes (con frecuencia, denominada «selección intencional» y discutida en el Capítulo 5), y requiere de una clase de argumentación distinta para sostener la generalización de sus conclusiones (véase Capítulo 6).

En la investigación cualitativa, ambos enfoques son legítimos. En particular, los estudios basados en entrevistas emplean a veces una lógica de «muestreo», que selecciona entrevistados con el propósito de generalizarlos hacia alguna población de interés. Además, cuanto más amplio sea el estudio, más viable y adecuado resultará un enfoque de muestreo; los estudios de sitios múltiples en donde la generalización es importante (tales como los descritos en Miles y Huberman, 1994) deben prestar mucha atención a cuestiones relacionadas con el muestreo y la representatividad.

A pesar de lo anterior, los estudios cualitativos con frecuencia emplean muestras pequeñas de representatividad incierta, lo que suele significar que el estudio sólo puede aportar respuestas provisionales a toda pregunta encuadrada en términos generales, como por ejemplo: «¿De qué manera evalúan los docentes de jardín de infantes cuán preparados están los niños para el primer grado?». Una respuesta plausible para esta pregunta general normalmente requeriría de alguna clase de muestreo probabilístico de la población de todos los docentes de jardín de infantes y una muestra más extensa de la que la mayoría de

los estudios cualitativos son capaces de administrar. Además, la frase «docentes de jardín de infantes» requiere en sí misma de mayores especificaciones. ¿Se refiere sólo a los docentes de los Estados Unidos? ¿Sólo a los docentes de escuelas públicas? ¿Sólo a los docentes con título? Estas cuestiones, así como algunas similares que podrían plantearse con respecto a cualquier pregunta de investigación encuadrada en términos generales, presuponen una muestra del marco de referencia del estudio, lo que podría llevar el estudio hacia una dirección cuantitativa.

Por otro lado, un estudio cualitativo *es capaz* de responder con seguridad a una pregunta planteada en términos específicos, como por ejemplo: «¿De qué manera evalúan los docentes de jardín de infantes *de esta escuela* cuán preparados están los niños para el primer grado?». Esta forma de comenzar la pregunta, si bien no elimina por completo las cuestiones relativas al muestreo, encuadra el estudio mucho más en términos de «caso». Aquí se trata a los docentes no como una *muestra* tomada de alguna población mucho más extensa de docentes a quienes el estudio pretende generalizar, sino como el *caso* de un grupo de docentes estudiado en un determinado contexto (la comunidad y la escuela específicas). Es probable que la *selección* de este caso en especial incorpore consideraciones de representatividad (y, con seguridad, todo intento de generalización a partir de las conclusiones debe tomar en cuenta la representatividad), como se discute en el Capítulo 5, pero el principal interés del estudio no tiene que ver con la generalización, sino con desarrollar una descripción, una interpretación y una explicación adecuadas de este caso.

En un estudio cualitativo, encuadrar tus preguntas en los términos específicos para la situación o los participantes incluidos en tu investigación presenta varias ventajas. Para empezar, te protege de las generalizaciones inadecuadas, esto es, suponer que las demás personas o situaciones son semejantes a las que ya has estudiado. Además, es posible que te ayude a reconocer la diversidad entre los individuos o dentro de las situaciones que estudias, es decir, no asumir que se te tienen que ocurrir conclusiones o teorías que ignoren o minimicen estas diferencias (véase Maxwell, 2011b, Capítulo 4). Por último, en lugar de considerarlas como meras manifestaciones de categorías abstractas ajenas

a todo contexto, te ayuda a centrarte en las creencias, acciones y acontecimientos específicos que observas o sobre los que indagas, así como en los contextos reales dentro de los que se sitúan. Como sostienen Marshall y Rossman (1999), un estudio en un sitio específico se «define según ese sitio, al cual se encuentra estrechamente ligado» (pág. 68).

Preguntas instrumentales y preguntas realistas

Como se discutió en el Capítulo 2, durante mucho tiempo las ciencias sociales estuvieron bajo el dominio de la concepción positivista en cuanto a que, para la ciencia, sólo eran legítimos los términos teóricos cuyos significados pudieran especificarse con precisión según las operaciones de investigación utilizadas para medirlos (lo que se conoció como «definiciones operativas»). (Un ejemplo clásico de tal criterio está dado por la afirmación «La inteligencia es todo aquello que puede medirse por medio de tests de inteligencia»). Si bien casi todos los filósofos de las ciencias han abandonado esta postura (a menudo llamada «instrumentalista»), ella aún influye sobre la forma en que muchos investigadores piensan acerca de las preguntas de investigación. Los consejeros y revisores a menudo recomiendan encuadrar las preguntas de investigación en términos de lo que el entrevistado dice o informa o en términos de lo que puede observarse de forma directa en vez de según creencias, conductas o influencias causales inferidas.

Por ejemplo, para su tesis, Gail Lenehan propuso entrevistar enfermeras que se especializan en el tratamiento de víctimas de ataques sexuales, centrándose para ello en sus reacciones cognitivas, conductuales y emocionales ante ese trabajo. Aunque existe gran cantidad de evidencia basada en anécdotas de que estas enfermeras suelen experimentar reacciones similares a las de las víctimas, nadie había estudiado este fenómeno de manera sistemática. Sus preguntas de investigación incluían lo siguiente:

1. ¿Cuáles, si los hay, son los efectos que padecen las enfermeras por trabajar con víctimas de abuso sexual?

2. ¿Evidencian las enfermeras alguna respuesta en el plano cognitivo, psicológico o conductual ante el hecho de que las víctimas compartan sus experiencias de abuso sexual con ellas o por presenciar el sufrimiento de las víctimas luego del ataque?

Su propuesta fue rechazada, y, al explicar su decisión, el comité sostuvo, entre otros señalamientos:

El estudio se basa exclusivamente en datos informados por los propios participantes, pero sus preguntas no reflejan tal limitación. Es necesario que cada pregunta se encuadre en términos que reflejen tal limitación. Algunos ejemplos podrían ser: «¿De qué manera perciben las enfermeras [...] los efectos de trabajar con víctimas de abuso sexual y cómo los informan?» o «¿Sobre qué respuestas específicas en el plano cognitivo, psicológico (¿emocional?) y conductual informan las enfermeras?».

Este desacuerdo ilustra la diferencia entre los enfoques instrumentalistas y los realistas (Norris, 1983) con respecto a las preguntas de investigación. Los instrumentalistas formulan sus preguntas en términos de datos observables o medibles. Les preocupan las amenazas para la validez (como el sesgo derivado del autoinforme) a las que se expone el investigador al hacer deducciones sobre fenómenos no observables y prefieren apegarse a lo que pueden verificar de forma directa. Por el contrario, los realistas no suponen que sea necesario reencuadrar o restringir las preguntas de investigación y las conclusiones sobre sentimientos, creencias, intenciones, conductas previas, efectos, etcétera, a preguntas y conclusiones acerca de los datos reales recolectados. En cambio, consideran estos fenómenos no observables como *reales* y sus datos, que deben utilizarse de manera crítica para desarrollar y probar ideas acerca de la existencia y la naturaleza de los fenómenos, como *evidencia* de ellos (Campbell, 1988; Cook y Campbell, 1979; Maxwell, 1992, 2011b).

Lo anterior no es sólo una nimiedad filosófica; conlleva importantes implicancias para la forma en que realizas la investigación, y cada uno de los enfoques implica riesgos. El principal riesgo asociado con las preguntas instrumentales es que pierdas de vista lo que realmente te interesa y delimites tu estudio de forma tal que excluya los fenómenos que deseas investigar para acabar con conclusiones rigurosas pero de poco interés. Al igual que en la broma del hombre que había perdido las llaves a la

noche y las estaba buscando debajo del poste de luz (en vez de adonde se le habían caído), pues la luz era mejor allí (Kaplan, 1964, pág. 11), es posible que nunca halles lo que buscabas en un comienzo. Además, un enfoque instrumentalista de tus preguntas de investigación podría dificultarte aún más el abordaje de los objetivos importantes de tu estudio (tales como desarrollar programas para tratar los efectos reales en las enfermeras de hablar con las víctimas de abuso sexual) e inhibirte de teorizar sobre fenómenos que no es posible observar directamente.

Por otro lado, el principal riesgo asociado con las preguntas realistas es que la mayor dependencia de las inferencias te conduzca a conclusiones faltas de sustento, ignorando así posibles amenazas a la validez, tales como las distorsiones deliberadas o involuntarias de los participantes respecto de los efectos reales que tienen sobre ellos o los posibles sesgos con que las infieres. Yo prefiero usar preguntas realistas y abordar del modo más riguroso posible las amenazas para la validez que conlleva tal enfoque. Tengo varios motivos para hacerlo. Primero, la seriedad de estas amenazas a la validez (tales como el sesgo derivado del autoinforme) depende del tema, los objetivos y los métodos de la investigación, por lo que es necesario evaluarlas en el contexto de un estudio específico; con frecuencia estas amenazas no resultan tan serias como suponen los instrumentalistas. Segundo, en un diseño cualitativo suele haber formas eficaces de tratar estas amenazas; en los Capítulos 5 y 6 me ocupo de algunas de ellas. Por último, adopto la postura realista de que los fenómenos no observables (por ejemplo, los agujeros negros, los quarks y la extinción de los dinosaurios) pueden ser tan reales como los que sí pueden observarse, por lo que tienen la misma legitimidad en cuanto objetos de estudio científico.

Por consiguiente, según mi criterio, el riesgo de trivializar tu estudio al restringir las preguntas a aquello que puede observarse de forma directa resulta por lo general más serio que el riesgo de inferir conclusiones inválidas. Lo que el estadista John Tukey (1962) señala con respecto a la precisión también es válido para la certeza: «Es mucho mejor una respuesta aproximada a la pregunta correcta, que a menudo es vaga, que una respuesta precisa a la pregunta incorrecta, que siempre puede hacerse con precisión» (pág. 13; citado en Light y Pillemer, 1984, pág. 105).

Mi recomendación para los estudiantes en la posición de Lenehan es que defiendan la legitimidad de encuadrar sus preguntas en términos realistas, lo cual ella hizo con éxito. Aun si se te solicita limitar tu *propuesta* a preguntas instrumentalistas, debes asegurarte de que tu *diseño* real incorpore toda cuestión realista de la que desees que se ocupe tu estudio.

Un aspecto que no atañe del todo a la comparación entre realismo e instrumentalismo es si las preguntas de investigación de estudios basados en entrevistas deberían encuadrarse en términos de las *percepciones* o *creencias* de los entrevistados acerca de lo sucedido en lugar de en lo que en verdad sucedió. Esta fue una de las cuestiones del estudio de Lenehan ya descrito; una de las recomendaciones del comité consistió en centrar las preguntas en torno a cómo las enfermeras *percibían* los efectos de trabajar con víctimas de abusos sexuales en lugar de en torno a los efectos reales. En principio, ambas son preguntas realistas, dado que, desde una perspectiva realista, las percepciones y las creencias son fenómenos reales, y ni las percepciones de los participantes ni los efectos reales pueden inferirse con precisión a partir de datos de entrevistas.

Esta decisión no debe estar basada tan sólo en la seriedad de los riesgos y las amenazas a la validez que conlleva cada una, sino también en lo que en verdad desees comprender. En muchos estudios cualitativos, el interés real no se centra en determinar con precisión qué sucedió o qué es lo que hicieron los participantes, sino en el modo en que ellos interpretan lo sucedido (un fenómeno real en sí mismo) y en cómo tal perspectiva influye en sus acciones. Asimismo, es posible que en algunas circunstancias te encuentres más interesado en la manera en que los participantes organizan y comunican sus experiencias (otro fenómeno real) que en la «verdad» de sus aseveraciones (por ejemplo, Linde, 1993). Luego de concluir un estudio sobre internos alojados en el corredor de la muerte, se le preguntó a Jackson (1987, págs. 292-294) cómo sabía si los hombres a los que había entrevistado decían la verdad o, incluso, si ellos mismos creían lo que le habían dicho. En última instancia, Jackson decidió que, en verdad, él estaba más interesado en la forma en que esos hombres elaboraban una presentación de sí mismos, una narrativa de sus vidas. Tal como sostiene:

El hecho de si los condenados que te hablan en estas páginas *creen* en sus presentaciones es interesante, pero no es tan importante en última instancia; antes que nada, lo que sí importa es que sientan la necesidad de organizar las presentaciones de sí mismos para que sean racionales y, en segundo lugar, que sepan cómo hacerlo (pág. 293).

Preguntas sobre varianzas y preguntas sobre procesos

Para finalizar, quisiera retomar la distinción entre la teoría de la varianza y la teoría de los procesos que introduje en el Capítulo 2 y relacionarla con el encuadre de las preguntas de investigación. Las preguntas sobre varianzas se centran en torno a la diferencia y la correlación; por lo general, comienzan con «Cuánto», «Hasta qué punto» y «Hay alguna relación». En contraposición, las preguntas sobre procesos se centran en torno a *cómo* suceden las cosas en vez de *si* existe una relación determinada o cuánto de ella se explica a partir de otras variables. La principal distinción aquí se da entre las preguntas que se centran en las variables y las diferencias, y en las que se centran en los procesos; se asemeja en gran medida a la distinción entre los enfoques positivistas y realistas respecto de la causalidad.

Por ejemplo: «¿Permanecen más tiempo en la enseñanza los docentes que adoptan la actividad como segunda profesión que los docentes para quienes la enseñanza es su primera profesión, y, de ser así, qué factores explican este hecho?» es una pregunta sobre varianzas, dado que implica la búsqueda de una diferencia y de variables específicas que expliquen esa diferencia. Un ejemplo de una pregunta sobre procesos sería: «¿Cómo es que los docentes para quienes la enseñanza es su segunda profesión deciden seguir o dejar la actividad?». El enfoque de esta pregunta no se centra en la explicación de una diferencia (una variable dependiente) en términos de algunas variables independientes, sino en comprender cómo es que estos docentes piensan sobre el hecho de permanecer en la enseñanza y cómo deciden en tal sentido.

En un estudio cualitativo, podría resultarte riesgoso encuadrar las preguntas de investigación de modo tal que se centren en las diferencias y sus explicaciones. Es posible que eso te lleve

a comenzar a pensar en términos de varianzas, intentar identificar las variables capaces de explicar las diferencias observadas o hipotéticas y pasar por alto la verdadera fortaleza de un enfoque cualitativo, que radica en comprender los procesos mediante los que suceden las cosas. En general, la mejor forma de responder a las preguntas sobre varianzas es a través de estudios cuantitativos, que son formas eficaces de determinar *si* un determinado resultado guarda relación con una u otra variable y *qué grado* de relación tienen estas variables entre sí. No obstante, la investigación cualitativa suele ser más apropiada para mostrar *cómo* es que ocurrió esto. (Véase la discusión de causalidad en el Capítulo 2). En mi curso de introducción a los métodos cualitativos, disuado de forma enfática a los estudiantes de intentar responder a preguntas sobre varianzas, puesto que es común que hacerlo se interponga en su aprendizaje de aquello que es más esencial para un estudio cualitativo. Si bien las preguntas sobre varianzas pueden ser legítimas en un estudio cualitativo, por lo general, hallan una mejor fundamentación en las respuestas a preguntas sobre procesos anteriores.

Como resultado, los investigadores cualitativos tienden a centrarse en tres clases de preguntas, las cuales se ajustan mucho más a la teoría de los procesos que a la teoría de la varianza: (1) preguntas acerca del *significado* de los acontecimientos y las actividades para las personas implicadas en ellos; (2) preguntas sobre la influencia del *contexto* físico y social sobre estos acontecimientos y actividades; y (3) preguntas referidas a los *procesos* mediante los que ocurren estos acontecimientos y actividades y sus resultados. (Véase la discusión sobre los objetivos de la investigación cualitativa en el Capítulo 2). Dado que todas estas clases de preguntas involucran fenómenos particulares para cada situación, ellas no se prestan a los tipos de comparación y control requerido por la teoría de varianzas. En su lugar, suelen implicar un enfoque inductivo de final abierto que permite descubrir cuáles son estos significados e influencias y *cómo* participan de estos acontecimientos y actividades, una orientación inherentemente procesual.

Un estudiante, Bruce Wahl, me escribió contándome que había cambiado sus preguntas de investigación luego de haber analizado los datos para su tesis, una evaluación de proyectos de

matemáticas para estudiantes de institutos terciarios que encaraban diferentes estilos de aprendizaje:

No sé si lo recuerda, pero hace dos años, mientras escribía mi propuesta, usted fue claro en que debía escribir mis preguntas de investigación comenzando con palabras semejantes a «cómo», «qué» y «por qué» en lugar de las preguntas por sí o por no que estaba formulando. Por ejemplo, mi primera pregunta fue: «¿Ayudan los proyectos a que los estudiantes comprendan los conceptos matemáticos?». Al redactar los resultados de las entrevistas, por fin comprendo lo que usted me decía. Lo que en realidad yo deseaba saber era: «¿De qué forma ayudan los proyectos (¡o no!) a que los estudiantes comprendan los conceptos matemáticos?». Me parece tan claro ahora que es increíble cómo no lo entendía en ese entonces. He reescrito las cinco preguntas de investigación para mí mismo tomando esto en cuenta y añadiré las nuevas, y espero, mejoradas preguntas junto con el manuscrito [de tesis] que entregaré la próxima semana.

Desarrollo de preguntas de investigación

Light, Singer y Willet (1990) señalan que formular preguntas de investigación no es una tarea simple o sencilla:

No esperes sentarte durante una hora y elaborar una lista detallada de preguntas específicas. Si bien es necesario que te tomes el tiempo para hacer precisamente eso, sentarte y escribir, tu lista inicial no será tu lista final. Ten presente que deberás reelaborarla. Un buen conjunto de preguntas de investigación evolucionará con el tiempo hasta que hayas pensado y repensado tu tema general de investigación (pág. 19).

Y advierten: «Ten cuidado con el deseo de avanzar antes de haber pasado por este proceso» (pág. 19).

Lo que sigue es un ejercicio para que trabajes en el desarrollo de tus preguntas de investigación, que también te ayudará a conectarlas con los otros cuatro componentes de tu diseño de investigación y así resulten tan relevantes y aplicables como sea posible. Estas conexiones son caminos bidireccionales; intenta ver no sólo qué preguntas o qué cambios en las preguntas sugieren los otros cuatro componentes, sino también qué cambios podrían acarrear tus preguntas para estos otros componentes.

Ejercicio 4.1 Desarrollo de tus preguntas de investigación

Al igual que la mayoría de los ejercicios en este libro, este ejercicio requiere que escribas un apunte sobre los siguientes conjuntos de cuestiones relacionadas con tu investigación. Esto conlleva tratar de conectar tus preguntas provisionales de investigación con los otros cuatro componentes de tu diseño. En esta instancia, es probable que tus respuestas a los ítems 5 y 6 sean muy provisionales, lo que es normal. Puedes repetir este ejercicio a medida que vayas teniendo una mejor idea de cómo se verá tu estudio.

1. Comienza por hacer a un lado toda pregunta de investigación con la que ya cuentes y empieza con tu mapa conceptual (Capítulo 3). ¿Cuáles son los puntos de este mapa que *no* entiendes bien o en donde debas probar tus ideas? ¿Cuáles son los vacíos en tu conocimiento experiencial y en las teorías existentes, o los conflictos entre ambos, y qué preguntas sugieren? ¿Qué podrías aprender en un estudio de investigación que te ayudara a comprender mejor lo que está sucediendo con estos fenómenos? Intenta escribir todas las posibles preguntas que puedas generar a partir del mapa.
2. A continuación, toma tus preguntas de investigación originales y compáralas con el mapa y las preguntas que generaste a partir de él. ¿Qué te aportaría que ya *no* sepas responder a estas preguntas? ¿Qué cambios o añadiduras a tus preguntas sugiere tu mapa? Por el contrario, ¿existen puntos en los que tus preguntas impliquen cosas que *deberían* estar en tu mapa pero que, sin embargo, no aparecen? ¿Qué modificaciones debes hacerle a tu mapa?
3. Ahora haz el mismo proceso con tu apunte sobre la identidad del investigador (Capítulo 2). ¿Qué podrías aprender en un estudio de investigación que te ayudara a conseguir estos objetivos? ¿Qué preguntas conlleva? Por el contrario, ¿de qué forma se conectan tus preguntas originales con tus razones para conducir el estudio? ¿De qué manera responder a estas preguntas *específicas* te ayudará a lograr tus objetivos? ¿Qué preguntas te resultan más *interesantes* en términos personales, prácticos o intelectuales?
4. Ahora *concéntrate*. ¿Qué preguntas son más *cruciales* para tu estudio? ¿De qué manera estas preguntas forman un conjunto coherente capaz de guiar tu estudio? No es posible investigar todos los aspectos de interés relacionados con tu tema; comienza a elegir. Por lo general, tres o cuatro preguntas son un máximo razonable para un estudio cualitativo, aunque puedes contar con subpreguntas adicionales para cada una de las preguntas principales.

5. Además, debes conectar tus preguntas con los métodos que probablemente vayas a utilizar. ¿Podrían estos métodos y los datos que proporcionen responder a tus preguntas? ¿Qué métodos *deberías* utilizar para recolectar datos que respondan a estas preguntas? Por el contrario, ¿de qué preguntas puede un estudio cualitativo del tipo que estás planificando ocuparse con eficacia? En esta instancia de la planificación, es probable que ello incluya en su mayor parte experimentos mentales sobre la forma en que conducirás el estudio, los tipos de datos que recolectarás y los análisis a los que someterás estos datos. Puede que te sea útil repetir esta parte del ejercicio una vez que hayas desarrollado los métodos y amenazas a la validez más en detalle; el Ejercicio 5.2 en el próximo capítulo también se ocupa de estas cuestiones.
6. Evalúa las posibles respuestas a tus preguntas en términos de su validez. ¿Cuáles son las amenazas a la validez plausibles y las explicaciones alternativas que tendrías que descartar? ¿Por qué podrías estar equivocado y qué consecuencias tiene ello para la forma en que encuadras tus preguntas?

No te quedes trabado al intentar encuadrar con precisión las preguntas de investigación o especificar la forma de medir las cosas o de obtener acceso a datos que podrían responder a tus preguntas. Intenta desarrollar algunas preguntas significativas a las que *valga la pena* responder. Como es natural, la viabilidad es una cuestión importante para una investigación, pero centrarte en ella desde el comienzo podría hacer que descartes un estudio de posible valor. De acuerdo con mi experiencia, existen muy pocas preguntas importantes a las que no sea posible responder a través de alguna clase de investigación.

Un paso adicional de inapreciable valor consiste en compartir tus preguntas, y tus reflexiones sobre ellas, con un grupo reducido de pares, estudiantes o colegas. Pregúntales si comprenden las preguntas y por qué valdría la pena responderlas, qué otras preguntas o cambios en las preguntas sugerirían y qué problemas observan al intentar responderlas. Si fuera posible, graba la conversación; más tarde, escucha la grabación y toma notas.

Por lo general, será necesario que tus preguntas de investigación evolucionen conforme avanza el estudio. Sin embargo, es probable que no seas consciente de las formas sutiles en que tu razonamiento ha cambiado o de cómo tus datos sugieren que debes modificar las preguntas de investigación. A fin de ayudar a mis estudiantes en este sentido, desarrollé una estrategia a

la que llamo el «ejercicio Jeopardy», basado en el programa de entretenimiento televisivo de ese nombre⁵, en el que se les da una respuesta a los participantes y ellos tienen que intentar adivinar la pregunta. La idea básica de este ejercicio es que tomes tus conclusiones o resultados provisionales, o incluso los análisis preliminares de los datos con los que cuentas, y te preguntes: «Si estas son mis respuestas, ¿a qué preguntas responden?». Esto demanda que hagas a un lado tus preguntas originales y evalúes los datos y los resultados con una nueva mirada, intentando ver lo que te están diciendo.

Es posible que preguntes «¿Por qué debería preocuparme por revisar mis preguntas de investigación?», «¿Por qué no tan sólo tomar mis resultados y presentarlos?». Pienso que hay dos motivos para volver a alinear tus preguntas de investigación explícitamente con lo que has aprendido. En primer lugar, tus preguntas de investigación no sólo te ayudan a planear tus métodos de investigación para luego irte de vacaciones sin más que pensar (como los modelos lineales de diseño de investigación). Deben participar de manera activa en el *verdadero* diseño de tu estudio durante todo el proceso de investigación. Las preguntas de investigación revisadas deberían ayudarte a circunscribir aún más tu análisis, sugerir posibles cambios en tu marco de referencia conceptual y permitirte anticipar mejor posibles amenazas a la validez. En segundo lugar, tus preguntas de investigación jugarán un rol importante en la *comunicación* de todo lo que escribas respecto de tu investigación, ayudando a tus lectores a comprender qué preguntas responden tus resultados y por qué son importantes.

El Ejemplo 4.2 muestra cómo una estudiante, Jennifer Buxton, utilizó el ejercicio *Jeopardy* para analizar sus datos.

5. *Jeopardy!* es un concurso de televisión estadounidense que consiste en preguntas de cultura general sobre historia, idiomas, literatura, cultura popular, bellas artes, ciencias, geografía y deportes, etcétera. [T.]

Ejemplo 4.2 Revisión de tus preguntas de investigación

Cuando Jennifer Buxton comenzó a analizar las entrevistas con sus antiguos estudiantes de escuela primaria acerca de las percepciones de estos últimos respecto de los cambios en las tareas para el hogar de la primaria a la secundaria, el entusiasmo que sentía por el estudio empezó a desaparecer. Comenzó por ordenar los datos en las categorías organizacionales que había desarrollado al principio y a escribir notas y apuntes para sí misma sobre las ideas que se le ocurrían de esos datos. Sin embargo, como describió en el informe final de su proyecto:

No tardé en sentirme frustrada y confundida al emplear este enfoque, pues muchos de los datos estaban vinculados con varias de mis categorías iniciales, a las que también resultaban aplicables, mientras que otros de esos datos no se ajustaban a ninguna categoría. Sabía que este entrecruzamiento de ideas y significados resultaría valioso en última instancia para conectar mis datos, pero, en ese momento, me sentía muy ansiosa y preocupada de que no tuvieran sentido [...].

En vez de ignorar la ansiedad, sabía que debía enfrentarla y encontrar qué era lo que me estaba haciendo sentir así. Al reflexionar acerca de lo que estaba haciendo en el proceso de investigación, mi error metodológico se hizo evidente de inmediato. Me di cuenta de que había cometido la equivocación de principiante, sobre la cual se me había advertido en las lecturas y en clase, de intentar ajustar los datos a mis ideas preconcebidas en vez de escuchar lo que ellos intentaban decir.

Recordé la recomendación acerca de determinar las preguntas a las que responden los datos. Imprimí otra copia de las transcripciones y jugué al Jeopardy con los datos. Con mis ideas iniciales en la cabeza como trasfondo, utilicé este ejercicio para desarrollar una lista de preguntas a las que mis datos respondían. Hallé que, al hacerlo, era capaz de separar los datos en categorías de un modo más lógico y cómodo. Durante el proceso, sentí como mi ansiedad se evaporaba.

5

Métodos

¿Qué harás en verdad?

En este capítulo, discuto algunas de las cuestiones centrales relacionadas con la planificación de lo que harás durante la conducción de tu investigación, el quién, dónde, cuándo y cómo de recolectar e interpretar tus datos. Tales cuestiones no se limitan a la recolección cualitativa de datos (por lo general, por medio de la observación participante y las entrevistas), sino que también incluyen el establecimiento de relaciones de investigación con aquellos a quienes estudias, la selección de sitios y participantes y el análisis de los datos que recolectas. La atención está puesta en cómo *diseñar* el uso de enfoques y métodos específicos en un estudio cualitativo, no en cómo hacer realmente una investigación cualitativa; asumo que ya sabes (o estás aprendiendo) esto último.

Para empezar, quisiera hacer hincapié en que no existe un «libro de recetas» sobre los métodos cualitativos. La respuesta adecuada a casi cualquier pregunta general acerca del uso de estos métodos es «depende». Las decisiones referidas a tus métodos de investigación dependen de las cuestiones que estés estudiando y del contexto específico de tu investigación, así como de otros componentes del diseño. Lo esencial respecto de cualquier decisión metodológica es el resultado real que tiene el empleo de esos métodos en tu estudio; lo que quizás sea una excelente decisión en un estudio podría ser un serio error en otro. Lo que

me gustaría tratar aquí son algunas de las cosas de las que *dependen* tus decisiones metodológicas, las cuestiones que deberás considerar al diseñar tus métodos de investigación.

Antes que nada, un comentario sobre los datos. Los datos de un estudio cualitativo pueden incluir casi cualquier cosa que veas, oigas o que de otra manera se te comunique mientras realizas el estudio. Como sostiene Barney Glaser (2001):

Todo son datos [...] lo que está sucediendo en la escena de investigación son datos, sin importar la fuente, ya sea que se trate de entrevistas, observaciones o documentos, combinados de cualquier manera. No sólo son datos lo que se dice, cómo se lo dice y las condiciones en que se lo dice, sino también todos los datos que rodean lo que se dice (pág. 145).

Al tratar de comprender las cuestiones o situaciones que estudias, no existe tal cosa como una «evidencia inadmisibles». (Sin embargo, puede que haya evidencia a la que tienes prohibido *citar* en lo que escribes debido a razones éticas, en caso de que violara la confidencialidad o privacidad o que fuera perjudicial en potencia para determinados individuos o grupos). Los datos cualitativos no se encuentran restringidos a los resultados de métodos específicos; como ya lo he descrito, en un estudio cualitativo, tú *eres* el instrumento de investigación, y tus ojos y oídos son las herramientas de las que te vales para recolectar información e interpretar lo que esté sucediendo. Al planificar tus métodos de investigación, siempre deberías incluir cualquier estrategia informal de recolección de datos que sea viable, como reuniones informales, conversaciones casuales u observaciones incidentales. Esto tiene particular importancia para un estudio basado en entrevistas, en donde tal información puede proporcionar información contextual relevante, una perspectiva distinta a la de las entrevistas y la corroboración de los datos derivados de éstas. Como enfatiza Dexter (1970):

Nadie debería planificar o financiar por adelantado la totalidad de un estudio esperando basarse en su mayor parte en entrevistas para la obtención de los datos, a menos que los entrevistadores posean la suficiente experiencia relevante como para estar seguros de que son capaces de interpretar las conversaciones de las entrevistas o a menos de que exista una posibilidad razonable de estar presentes allí o, de alguna otra manera, hacer observaciones y enterarse sobre qué es lo que resulta relevante y significativo preguntar (pág. 17).

Estos tipos de datos recolectados de manera más informal deberían registrarse sistemáticamente en apuntes o en un diario de campo. Asimismo, *todos* los datos deberían tratarse de forma crítica, sin aceptarlos tan sólo por su valor aparente. Todos los datos pueden interpretarse de distintas maneras, por lo que será necesario que evalúes las amenazas a la validez (discutidas en el Capítulo 6) derivadas de las interpretaciones específicas que haces de ellos.

Enfoques más y menos estructurados

Una cuestión importante en cuanto al diseño de un estudio cualitativo es el grado de anticipación con que decides tus métodos en vez de irlos desarrollando o modificando durante la misma investigación. Algunos investigadores cualitativos creen que, dado que la investigación cualitativa es inductiva por naturaleza, cualquier estructuración significativa previa de los métodos resulta en una falta de flexibilidad para responder a perspectivas emergentes, lo que puede dar lugar a una mirada metodológica restringida al momento de interpretar los datos. Por lo general, justifican tal decisión en razones filosóficas, éticas y, también, prácticas; los enfoques estructurados están asociados con la investigación cuantitativa, el positivismo o las desigualdades de poder entre investigador e investigado. Es poco frecuente que se discuta la elección entre métodos más y menos estructurados a fin de aclarar las ventajas y desventajas relativas de cada uno (Miles y Huberman, 1994; Robson, 2011; y Sayer, 1992 constituyen importantes excepciones).

Los enfoques estructurados pueden ayudar a garantizar la compatibilidad de los datos entre individuos, tiempos, situaciones e investigadores y son de particular importancia en respuesta a las preguntas que se ocupan de las *diferencias* entre personas o situaciones. Por el contrario, los enfoques menos estructurados permiten centrarte en los fenómenos *particulares* en estudio, que pueden diferir entre individuos o situaciones y requerir de métodos pensados por separado. Los métodos menos estructurados ceden su naturaleza comparativa y generalizadora a cambio de validez interna y comprensión contextual, y

son de especial utilidad para revelar los procesos que conducen a resultados específicos, lo que Mills y Huberman (1994) llaman «causalidad local» (véase Maxwell, 2004a, 2011b).

Sin embargo, Miles y Huberman (1994) advierten:

Los estudios cuyo diseño sea muy inductivo y flexible se justifican en el caso de que haya investigadores experimentados que estén explorando culturas exóticas, fenómenos poco estudiados o fenómenos sociales muy complejos, y que cuenten con mucho tiempo para hacerlo. Pero si no tienes experiencia en estudios cualitativos y estás investigando un fenómeno mejor comprendido dentro de una cultura o subcultura familiar, un diseño flexible e inductivo es una pérdida de tiempo. Es probable que meses de trabajo de campo y voluminosos estudios de caso produzcan sólo unas cuantas banalidades (pág. 17).

También señalan que la preestructuración de tus métodos reduce la cantidad de datos con los que debes lidiar, con lo que el trabajo analítico requerido se simplifica (Miles y Huberman, 1994, pág. 16).

En general, si bien coincido con el diagnóstico de Miles y Huberman (1994), creo que su participación en investigaciones de sitios múltiples los ha llevado a respaldar más preestructuración de la que resulta adecuada para la mayoría de los estudios de sitio único. Sin embargo, al igual que casi todos los demás, tratan la preestructuración como una dimensión única y la consideran en términos metafóricos, como dura o blanda y rígida o flexible. Tales metáforas, sumadas a las implicancias unidimensionales que ellas tienen, presentan connotaciones de valor (si bien varían de persona a persona) que pueden interferir con tu evaluación de las concesiones que conllevan las decisiones de diseño específicas para un determinado estudio y en las mejores maneras de combinar diferentes aspectos de la preestructuración dentro de un único diseño. Es posible que tales metáforas te lleven a pasar por alto o ignorar las numerosas formas en las que pueden variar los estudios, no sólo en cuanto al *nivel* de preestructuración, sino también en *cómo* se utiliza esa preestructuración.¹

1. Se trata tan sólo de otra aplicación de la distinción entre varianzas y procesos discutida con anterioridad. Más que centrarse en el *grado* de preestructuración y sus consecuencias (el trato de la preestructuración como una variable capaz de afectar otras variables), me interesan las *formas* en que se utiliza la preestructuración en estudios reales y en *cómo* influyen sobre otros aspectos del diseño.

Por ejemplo, en un clásico estudio sobre un culto del fin del mundo, Festinger, Riecker y Schachter (1956) emplearon un enfoque extremadamente abierto para la recolección de datos, basándose en su mayor parte en notas de campo descriptivas obtenidas a partir de una observación participante encubierta. Sin embargo, en vez de desarrollar de forma inductiva nuevas preguntas o teorías a partir de esos datos, los utilizaron para realizar un test confirmatorio de hipótesis explícitas basadas en una teoría previa (Maxwell y Loomis, 2002, págs. 260-263). Por el contrario, el enfoque a menudo conocido como etnociencia o antropología cognitiva (Spradley, 1979; Werner y Schoepfle, 1987) emplea técnicas de recolección de datos muy estructuradas, pero interpreta esos datos de un modo en gran parte inductivo, con pocas categorías preestablecidas. Entonces, la decisión a la que te enfrentas no radica en principio en si preestructuras o no tu estudio o *en qué medida* lo haces, sino en de qué formas lo haces y *por qué*.

Por último, vale la pena recordar que puedes trazar un plan *provisional* con bastante minuciosidad, sobre algunos aspectos de tu estudio pero dejar abierta la posibilidad de revisarlo con detenimiento en caso de ser necesario. (Véase la discusión sobre el campo de la paleontología en el Capítulo 1 y la evolución del diseño de investigación de Maria Broderick, presentada en el Ejemplo 1.1). El grado de preestructuración que apliques a los métodos de investigación esperados es una decisión aparte del grado de flexibilidad que te reserves para la revisión del plan durante tu estudio. Es posible que las perspectivas emergentes no sólo requieran de nuevas preguntas de investigación, tal como se discutió en el Capítulo 4, sino también de nuevas decisiones respecto de la selección de participantes, relaciones inesperadas, diferentes tipos de datos y distintas estrategias analíticas. Como ya se ha afirmado, toda investigación tiene un diseño implícito, sino explícito. Rehuir de las decisiones sobre tu diseño podría significar que no estás evaluando el diseño que está implícito en tu pensamiento y tus acciones y que no eres consciente de las consecuencias que tendrán estas decisiones implícitas. Prestar atención deliberada a estas consecuencias probablemente te ayude a construir un diseño que te permita responder a tus preguntas, perseguir tus objetivos y, quizás, ahorrarte muchos problemas.

Considero que los métodos cualitativos –lo que en verdad harás al conducir un estudio cualitativo– constan de cuatro componentes principales:

1. Las relaciones de investigación que estableces con quienes estudias.
2. Selección: a qué situaciones o individuos decides observar o entrevistar y qué otras fuentes de información decides emplear.
3. Recolección de datos: de qué forma reúnes la información que emplearás.
4. Análisis de datos: qué harás con esta información para interpretarla.

Se trata de una definición de métodos un poco más amplia que la que suele emplearse en las deliberaciones sobre diseños de investigación. Justifico tal definición en que todos estos componentes constituyen aspectos importantes del modo en que recolectas e interpretas tus datos y todos ellos influyen sobre el valor y la validez de tus conclusiones. Por tanto, resulta útil pensar en ellos como decisiones de *diseño*, cuestiones centrales que debes considerar al planificar tu estudio y que debes repensar al momento de conducirlo. En lo que resta del capítulo, discutiré las que creo son las consideraciones más importantes que deberían influir sobre tus decisiones respecto de cada uno de estos componentes.

Negociación de las relaciones de investigación

Las relaciones que creas con los participantes de tu estudio (y también con otros, a veces llamados «guardas», que pueden facilitar tu estudio o interferir en él) son una parte esencial de tus métodos, por lo que el modo en que inicias y negocias estas relaciones es una decisión clave en el *diseño*. Bosk (1979, pág. ix) señala que el trabajo de campo es un «deporte de contacto»; con la excepción de unos pocos casos, para recolectar datos, en verdad debes interactuar con otras personas (incluida la interacción *online*), y son tus relaciones de investigación la que crean y estructuran esa interacción. Por otro lado, el desarrollo del contacto con los participantes, incluida la recolección de datos,

reestructura de continuo esas relaciones. Ambos son aspectos de lo que Hammersley y Atkinson (2007, págs. 14-18) llaman «reflexividad», el hecho de que el investigador forma parte del mundo social al que estudia y no puede evitar influir sobre él o ser influido por él.

En algunos libros sobre métodos cualitativos, estas relaciones se conceptualizan como «ganar acceso» a la situación (por ejemplo, Bogdan y Biklen, 2003, págs. 75-80) o como «negociar la entrada» (por ejemplo, Marshall y Rossman, 1999, pág. 82). Si bien ése es un *objetivo* importante en la negociación de una relación, puede que frases como éstas te lleven a pensar que se trata de algo que, una vez conseguido, no requiere de mayor atención. El proceso de negociar una relación es mucho más complejo de lo que estas frases sugieren; con frecuencia, no sólo demandan una negociación y renegociación continua de tus relaciones con quienes estudias, sino que rara vez implica aproximarse a un acceso completo. Aunque tampoco suele ser necesario tener acceso completo para que un estudio sea exitoso; lo que necesitas son relaciones que te permitan obtener de manera ética la información que sea capaz de responder a tus preguntas de investigación.

Conceptualizar tus relaciones enteramente en términos de empatía también es problemático, dado que representa una relación a través de una única variable continua en vez de enfatizar la *naturaleza* de esa relación. Seidman (1998, págs. 80-82; véase McGinn, 2008) destaca que es posible tanto tener demasiada empatía como muy poca, pero me gustaría agregar que es la *clase* de empatía, además de la cantidad, lo que resulta crítico. Un participante podría estar muy compenetrado con una entrevista en el plano intelectual, pero que no revela nada profundo en lo personal, lo que, para algunos estudios, puede ser un tipo de relación ideal. Por el contrario, alguien podría ser muy abierto respecto de cuestiones personales con un extraño al que nunca espera volver a ver, pero no desear reflexionar de forma crítica sobre ese material.

Por consiguiente, la relación que estableces con cualquier participante de tu estudio es una entidad cambiante y compleja. En los estudios cualitativos, el investigador es el instrumento de la investigación y las relaciones de investigación son los medios a través de los que se realiza la investigación. Estas relaciones

influyen no sólo sobre los participantes de tu estudio, sino también en ti, como investigador y ser humano, y sobre otras partes del diseño de investigación. (Véase la discusión sobre relaciones de investigación de Alan Peshkin en el Ejemplo 2.2). En particular, las relaciones de investigación que establezcas pueden facilitar u obstaculizar otros aspectos del diseño de investigación, tales como la selección de participantes y la recolección de datos.

Por ejemplo, en mi estudio de tesis en una comunidad inuit arreglé, como resultado de mis negociaciones iniciales con la comunidad, que viviría con una familia diferente cada mes. Ello me dio acceso a información detallada de un número más amplio de familias del que suele estar disponible para los antropólogos, quienes a menudo establecen lazos estrechos con un pequeño grupo de individuos o familias. Sin embargo, el modo en que se negoció este arreglo dificultó que desarrollara relaciones de trabajo con aquellas familias con las que no vivía (Maxwell, 1986). Rabinow (1977) proporciona una descripción esclarecedora acerca del modo en que las cambiantes relaciones que mantenía con sus informantes marroquíes influían sobre sus planes de investigación, y Bosk (1979) y Abu-Lughod (1986) detallan cómo sus relaciones con las personas a quienes estudiaban facilitaban a la vez que limitaban sus investigaciones. Muchos otros relatos de investigadores cualitativos ofrecen perspectivas similares; en lugar de intentar resumirlas en unas pocas pautas sólo en parte generalizables, te insto a considerar estos, además de otros ejemplos, de modo tal que tus decisiones puedan basarse en un abanico de experiencias de los investigadores.

Quisiera destacar que se trata de decisiones de *diseño*, no de meras cuestiones prácticas independientes del diseño. Será necesario que reflexiones acerca de las decisiones específicas (conscientes o no) que tomes sobre tus relaciones y respecto de las cuestiones inherentes a las relaciones con las que te enfrentarás durante el transcurso del estudio, así como los efectos que ellas pueden tener sobre tu investigación. La forma en que tomas tales decisiones se hace más profunda en cuestiones vinculadas con los métodos cualitativos de lo estipulado por los alcances de este libro, pero el principio enunciado por Weiss (1994) para los estudios basados en entrevistas es válido para la investigación cualitativa en general:

Lo esencial durante la entrevista es mantener una sociedad de trabajo con miras a la investigación. Puedes hasta enunciar las preguntas torpemente y cometer una cantidad de otros errores que te harán fruncir el seño de disgusto cuando luego escuches la grabación. Lo que no podrás hacer es omitir asociarte con el entrevistado para producir material que sea útil (pág. 119).

Además de estas consideraciones, existen cuestiones filosóficas, éticas y políticas que deberían influir en las clases de relaciones que deseas establecer. En los últimos años, el predominio de la relación de investigación tradicional se ha visto desafiado por modos alternativos de investigación que implican tipos de relaciones bastante diferentes entre el investigador y el investigado y que, en ciertos casos, derriban por completo tal distinción. Por ejemplo, Tolman y Brydon-Miller (2001) promueven métodos de acción interpretativa y participativa en la investigación cualitativa, métodos que son «relacionales en cuanto que reconocen e implican de forma activa las relaciones entre investigadores y participantes, así como sus respectivas subjetividades» (pág. 5). Creen que la investigación cualitativa debe ser participativa en el sentido de trabajar de manera conjunta con los participantes a fin de generar un conocimiento que resulte útil para ellos y para el investigador y que contribuya con una transformación personal y social (págs. 3-4). De un modo similar, Lawrence-Lightfoot y Hoffman Davis (1997) critican la tendencia, incluso en la investigación cualitativa, de tratar las relaciones como una herramienta o estrategia para ganar acceso a la información en lugar de como una conexión (pág. 135). Sostienen que «las relaciones que son complejas, fluidas, simétricas y recíprocas, relaciones modeladas tanto por investigadores como por actores, reflejan una postura ética más responsable y tienen mayores posibilidades de generar datos más profundos y una mejor ciencia social» (pág. 137-138), enfatizan y además promueven la creación y renegociación continua de la confianza, la intimidad y la reciprocidad.

No obstante, Burman (2001) advierte que la agenda humanitaria y democrática, predominante en la investigación cualitativa, que incluye objetivos tales como la igualdad y la participación, es cooptada con facilidad para perpetuar las relaciones de poder existentes, y afirma: «El carácter [...] progresista de la investigación es, en última instancia, siempre una cuestión política, no técnica» (págs. 270-271). Mi postura a favor de la incorpora-

ción de relaciones de investigación en tu diseño de investigación no privilegia *ningún tipo particular* de relación. Si bien coincido en gran parte con Burman (2001), Tolman y Brydon-Miller (2001) y Lawrence-Lightfoot y Hoffman Davis (1997), las clases de relaciones (y objetivos) que resulten adecuadas en términos éticos y políticos dependen del contexto específico (incluidos los criterios de los participantes) y deberían estar siempre sujetas al tipo de crítica formulada por Burman. (Para leer una discusión más en detalle respecto de estas cuestiones, véanse Cannella y Lincoln, 2001; Christians, 2001; Glesne, 2011; McGinn, 2008).

Sin importar cuáles sean tus concepciones metodológicas y políticas, recuerda que lo que para ti es un «proyecto de investigación» es siempre, en cierto grado, una intromisión en las vidas de los participantes de tu estudio. Por tanto, intentar comprender cómo percibirán los participantes tus acciones y de qué modo responderán a ellas constituye una obligación ética fundamental. Un primer paso es colocarte en el lugar del participante y preguntarte cómo te sentirías si alguien te hiciera lo que estás pensando hacer. Sin embargo, no deberías suponer que el modo en que *tú* entiendes esa acción es igual a como la entienden los participantes. Durante mi trabajo de campo de tesis en una comunidad inuit, muchas de las dificultades iniciales que se me presentaron para desarrollar relaciones productivas se debieron a mi casi completa ignorancia acerca del modo en que los habitantes de esa comunidad definían la situación y mi presencia y de por qué respondían de la forma en que lo hacían a mis intentos de negociar arreglos mutuamente aceptables para mi investigación. Sólo cuando comencé a comprender estas definiciones y las razones del accionar de los participantes fui capaz de mejorar mi relación con ellos (Maxwell, 1986; 2011b, págs. 166-167). Por consiguiente, será necesario que *aprendas* cuáles son las percepciones y la comprensión de tus participantes respecto de ti mismo y de tu investigación para poder desarrollar así relaciones útiles y adecuadas con ellos en el plano ético.

Asimismo, es posible que lo que aprendas acerca de las perspectivas de tus participantes durante la negociación de estas relaciones te sea valioso para llegar a comprender lo que estás estudiando. Becker (2007) comenta:

Cuando los antropólogos y los sociólogos hacen investigaciones de campo [...] por lo general tienen problemas para establecer y mantener relaciones con las personas que les permitirán observar eso que quieren observar [...] Pero los investigadores de campo experimentados saben que las dificultades proporcionan pistas valiosas de la organización social que desean comprender. El modo en que las personas responden a un extraño que desea estudiarlas dice algo acerca de cómo viven y están organizadas. Si la gente pobre del barrio de una ciudad a la que quieres estudiar siente desconfianza y se niega a hablar contigo, en verdad tienes un problema. Es posible que termines por descubrir que la razón por la que se muestran distantes es que creen que podrías ser un investigador en busca de infractores a las normas de bienestar social. El problema, penoso en lo personal, te habrá enseñado algo valioso de aprender (pág. 64).

Al tratar la intervención como una estrategia de validez en el Capítulo 6, añado algo más al respecto.

Llegar a esta clase de comprensión resulta más crítico en los casos en que tratas con una cultura diferente a la tuya o con un grupo de personas con cuyos estándares no estás familiarizado. Sin embargo, también es importante en una situación que crees comprender por completo. Varios de mis estudiantes han tenido entrevistas muy incómodas e infructuosas con personas a quienes conocían bien y con quienes (a pesar de mi manifiesta inquietud) no esperaban tener ningún problema. No se dieron cuenta de que estos participantes percibían la entrevista de una manera muy diferente a como la veían ellos. Tales percepciones incluían, entre otras cuestiones, el miedo a las posibles consecuencias de lo que dijeran (en particular, si la entrevista se grababa), las diferencias de poder entre el estudiante y el entrevistado, la falta de comprensión del propósito del estudio y de lo que el estudiante haría con los datos de la entrevista e, incluso, la situación misma de entrevista. Debes anticipar, en la medida de lo posible, las inquietudes que pueda tener el participante y planificar el modo en que te ocuparás de ellas, tanto en la explicación y negociación previas a la investigación como en la propia entrevista, en caso de que surgieran estas cuestiones.

Por último, es necesario que seas consciente de los propósitos y presupuestos que *tú* mismo *aportas* a la relación, de los que podrías no percatarte en un comienzo. ¿Te preocupa presentarte como un investigador competente? ¿Deseas demostrar cuán correctas son tus concepciones? ¿Guardas estereotipos no examinados de los participantes? Es posible que tales propósitos

y presupuestos tengan consecuencias negativas para tu investigación; puedes utilizar el apunte sobre la identidad del investigador (Ejercicio 2.1) para ayudarte a concienciarte de ellos y enfrentarlos.

No quisiera exagerar la posibilidad de que ocurran problemas semejantes; en muchas situaciones, las personas se sentirán felices de acceder a una entrevista e, incluso, puede que disfruten de ella y que les resulte valiosa. Sin embargo, deberás estar alerta frente a posibles problemas y ser cuidadoso al explicar con claridad el propósito de tu estudio, qué es lo que les estás pidiendo que hagan y qué es lo que se hará con los datos. Es probable que hacerlo te ayude a evitar algunas dificultades originadas en una malinterpretación de estos pasos, aunque tampoco es una panacea ni resuelve por sí mismo cuestiones vinculadas con diferencias de estatus y poder entre tú y el participante.²

Por último, piensa qué puedes darles a los participantes a cambio del tiempo y las molestias de colaborar con tu investigación. ¿Qué puedes hacer para ayudar a que las personas sientan que ha sido una experiencia valiosa y que no sólo se las ha utilizado? Esto podría abarcar desde proveer asistencia dentro de la situación que estás estudiando hasta brindar algún presente o servicio, pasando, simplemente, por ser un oyente atento. Durante el trabajo de campo para mi tesis, mis relaciones mejoraron de forma significativa gracias al hecho de tocar el banyo, a haber ofrecido lecciones de guitarra a algunos de los adolescentes de la comunidad, a haber dictado clases de inglés y, también, a haber obsequiado presentes a las personas con quienes trabajé. Qué resulta adecuado ofrecer dependerá de la situación, del individuo y de lo que sea que le estés pidiendo hacer a esa persona, pero, no obstante, *alguna* muestra de agradecimiento siempre es bienvenida. Como me recordó Caroline Linse, una de mis estudiantes: «La entrevista no se termina hasta haber enviado la nota de agradecimiento».

2. Estas diferencias pueden incluir el estudio de personas con *mayor* poder y estatus que tú, aunque sus implicancias éticas para tu estudio son menos serias que en el caso de estudiar personas con menos poder. Una discusión clásica de tal situación es *Elite and Specialized Interviewing*, de Dexter (1970).

Ejemplo 5.1 Negociación de relaciones en el estudio de investigación de un practicante

Bobby Starnes, una estudiante de doctorado con amplia experiencia como docente y administradora, y un prolongado compromiso político con la toma de decisiones colaborativa, llegó a la Facultad de Posgrado en Educación de Harvard para ver cómo lo que había aprendido acerca de la enseñanza y el aprendizaje infantil podía influir en su trabajo con adultos. Mientras buscaba un estudio de tesis que le permitiera poner en práctica y probar sus ideas, la contrataron como directora de un centro de día dirigido a una población de bajos ingresos con antecedentes de una gestión vertical ineficaz. Su estudio de tesis consistió en una investigación de lo que sucedió al intentar implementar un sistema de toma de decisiones compartidas en esta situación, cómo evolucionó el sistema y de qué modo afectó la moral, la competencia y el desempeño del personal.

El estudio le demandaba a Bobby establecer una relación muy diferente con los participantes de la que es común hallar en la mayoría de las investigaciones; era tanto su jefa como una investigadora que intentaba comprender sus perspectivas sobre los cambios organizacionales instituidos por ella. Asimismo, sus concepciones políticas la llevaron a diseñar un estudio en el que, en vez de permanecer como investigadora en una torre de marfil, se comprometía con acciones en el mundo real a fin de mejorar las vidas de las personas. Tal combinación planteaba por un lado importantes riesgos en cuanto al sesgo y la distorsión de los datos y, por el otro, una oportunidad única para comprender el proceso de cambio organizacional. Era, por tanto, absolutamente esencial para su estudio que los participantes expresaran con franqueza sus percepciones y sentimientos y que confiaran en que ella no emplearía los datos que recolectara en formas que les fuesen perjudiciales.

Bobby fue capaz de lograr lo anterior merced al establecimiento de un clima organizacional en el que el personal no temía manifestar sus opiniones y estar en desacuerdo con ella y en el que estaban convencidos de que ella no violaría sus confidencias o tomaría represalias contra ellos a raíz de lo que se había enterado. (Obviamente, esto no fue una tarea sencilla y demandó de toda su capacidad y experiencia para llevarla a cabo; para leer una descripción pormenorizada de cómo lo hizo, véase Starnes, 1990). Sin tal relación, las conclusiones de su estudio no hubiesen sido confiables. A pesar de todo, ella no supuso que la relación que mantenía con el

personal eliminaría sin más los problemas de distorsión y ocultamiento. Recolectó algunos datos mediante cuestionarios anónimos e hizo que otro investigador condujera la mitad de las entrevistas finales.

Dado que estas cuestiones repercuten de un modo particular según cada estudio, la mejor estrategia para tratarlas es pensar en ellas en el contexto de tu investigación. El siguiente ejercicio debería ayudarte a hacerlo.

Ejercicio 5.1 Reflexión sobre tus relaciones de investigación

Este ejercicio implica escribir un apunte de reflexión sobre las relaciones (reales o planificadas) que tengas con los participantes y otras personas de importancia a las que planeas incluir en tu investigación, de qué forma te presentarás y darás a conocer tu investigación y qué arreglos esperas negociar para conducir la investigación e informar los resultados. Mientras elaboras este apunte, deberías tener en cuenta los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué tipo de relaciones has establecido o planeas establecer con las personas en tu estudio o situación? ¿De qué forma se desarrollaron estas relaciones o de qué modo planeas iniciarlas y negociarlas? ¿Por qué has planeado hacerlo? ¿De qué manera piensas que estas relaciones podrían (o ya lo han hecho) facilitar u obstaculizar tu estudio? ¿Qué tipos alternativos de relaciones podrías crear y qué ventajas y desventajas tendrían?
2. ¿De qué manera crees que te verán las personas con las que interactúas en tu investigación? ¿De qué forma podría esto hallarse influido por las diferencias de estatus y poder entre tú y estas personas? ¿Cómo influirá este hecho en tus relaciones con esas personas? ¿Qué podrías hacer para comprender mejor y (de ser necesario) intentar modificar esta percepción?
3. ¿Qué acuerdos explícitos planeas negociar con los participantes de tu estudio respecto del modo en que se conducirá la investigación y de la manera en que informarás los resultados? ¿Qué percepciones *implícitas* acerca de estas cuestiones piensas que

tendrán estas personas (y tú)? ¿De qué manera los términos tanto implícitos como explícitos del estudio influirán en tus relaciones y en tu investigación? ¿Es necesario analizar alguno de ellos o modificarlo?

4. ¿Qué cuestiones o problemas éticos plantean estas consideraciones? ¿De qué manera planeas abordarlos?

Al igual que con el apunte sobre las preguntas de investigación (Ejercicio 4.1), es probable que te resulte valioso analizar este apunte junto con colegas o compañeros de estudio.

Selección de lugares y participantes

Las decisiones vinculadas con dónde conducir tu investigación y a quién incluir en ella (lo que por lo general se denomina *muestreo*) forman una parte esencial de tus métodos de investigación. Incluso un estudio de caso único implica una elección de este caso por sobre otros, además de requerir de tales decisiones *dentro* del mismo caso. Miles y Huberman (1984) se preguntan: «Sabiedo, entonces, que no podemos estudiar a todos en todas partes haciéndolo todo, incluso dentro de un único caso, ¿cómo limitamos los parámetros de un estudio?» (pág. 36). Al respecto, sostienen:

Tan sólo *pensar* en términos de un encuadramiento por muestreo es una medicina metodológica saludable. Si estás hablando con una clase de informante, debes considerar *por qué* esta clase de informante es importante y, a partir de allí, qué *otras* personas deberían entrevistarse. Es un buen ejercicio para controlar el sesgo.

Recuerda que no sólo estás muestreando *personas*, sino también *situaciones, acontecimientos y procesos*. Es importante ajustar también estos parámetros a las preguntas de investigación y considerar si tus elecciones están haciendo un trabajo representativo y eficiente para responderlas. Es posible que las situaciones, acontecimientos o procesos en los que pensamos no bien comenzamos el estudio no sean los más pertinentes o ricos en cuanto a datos. Una revisión sistemática puede ayudar a optimizar elecciones tempranas y tardías (pág. 41).

LeCompte y Preissle (1993, págs. 56-85), Miles y Huberman (1994, págs. 27-34) y Morgan (2008b) hacen valiosos aportes a toda la cuestión referida a las decisiones de muestreo, por lo

que no repetiré aquí sus recomendaciones. En cambio, quisiera hablar acerca de los *propósitos* de las diferentes estrategias de selección y de algunas de las consideraciones que son relevantes para tales decisiones.

Para comenzar, siento que el término «muestreo» es problemático para la investigación cualitativa, puesto que connota una intención de «representar» a la población estudiada, el cual es el típico objetivo del muestreo en la investigación cuantitativa. Por lo general, los textos sobre métodos cuantitativos reconocen sólo dos tipos principales de muestreo: probabilístico (tal como el aleatorio) y por conveniencia (por ejemplo, Light et al., 1990, págs. 56-57). En el muestreo probabilístico, cada miembro de la población tiene una probabilidad conocida diferente a cero de ser elegido, lo que posibilita la generalización estadística de la muestra hacia la población de interés. Light et al. sostienen: «Las muestras de probabilidad son la quintaesencia de una investigación de calidad» (pág. 56), un criterio muy difundido. Por consiguiente, se considera que toda estrategia de muestreo no probabilístico constituye un muestreo por conveniencia, lo cual se desaconseja por completo.

Este criterio ignora el hecho de que, en la investigación cualitativa, la forma típica de seleccionar situaciones e individuos no es ni a través del muestreo probabilístico ni mediante el muestreo por conveniencia. Por el contrario, tiene que ver con una tercera categoría, a la que denomino *selección intencional* (Light et al., 1990, pág. 53); *muestreo intencional* (Palys, 2008) es otro término común. En esta estrategia, se eligen adrede situaciones, personas o actividades específicas a fin de proporcionar información que sea de particular relevancia para tus preguntas y objetivos, pero que no puede obtenerse por medio de otras opciones. Por ejemplo, Weiss (1994) sostiene que muchos estudios cualitativos basados en entrevistas no emplean ningún tipo de muestras, sino *paneles*, «personas con la capacidad única de brindar información, dado que son expertos en un área o que han sido testigos privilegiados de algún acontecimiento» (pág. 17); se trata de una forma de selección intencional. La elección del tiempo, las situaciones y los individuos capaces de proporcionarte la información que necesitas para responder a tus preguntas de investigación representa la consideración más importante respecto de las decisiones de selección cualitativa.

Patton (1990, págs. 169-186) y Miles y Huberman (1994, págs. 27-29) describen una gran cantidad de tipos de muestreos que pueden emplearse en la investigación cualitativa, casi todos los cuales son formas de selección intencional. Patton menciona el muestro por conveniencia sólo para advertir sobre su uso y afirmar:

Si bien la conveniencia y el costo son consideraciones reales, deberían ser los últimos factores en tomarse en cuenta luego de deliberar estratégicamente acerca de cómo obtener la mayor y más útil cantidad de información a partir del número limitado de casos que han de muestrearse [...] *El muestreo por conveniencia no es ni intencional ni estratégico* (pág. 81, el destacado pertenece al original).

Sin embargo, Weiss (1994, págs. 24-29) sostiene que existen situaciones en las que el muestreo por conveniencia es el único modo viable de proceder, por ejemplo, cuando se intenta averiguar acerca de un grupo al que es difícil tener acceso o sobre una categoría de personas que son relativamente escasas en la población y sobre quienes no existen datos respecto de su afiliación, como por ejemplo los «amos de casa». Enumera varias estrategias para maximizar el valor de tales muestras por conveniencia.

En los estudios cualitativos con un gran número de participantes (por ejemplo, Huberman, 1989/1993) en los cuales la generalización es un objetivo importante, el muestreo aleatorio es un procedimiento válido y, por lo general, adecuado. Sin embargo, el muestreo aleatorio simple es una forma muy insatisfactoria de obtener una muestra pequeña, debido a la alta posibilidad de que ocurran importantes variaciones aleatorias en tales muestras; Morgan (2008a) ofrece una tabla cuantitativa realista sobre la variabilidad de los resultados en muestras aleatorias de distinto tamaño. La mayoría de las ventajas del muestreo aleatorio dependen de contar con un tamaño de muestra lo suficientemente grande como para hacer que esas variaciones sean poco probables. Con respecto a la selección de *sitios*, Light et al. (1990) sostienen: «Si el número de sitios es limitado, considera la *selección intencional* en lugar de confiar en las idiosincrasias de la suerte» (pág. 53); la misma lógica se aplica a la selección de participantes de entrevistas y situaciones de observación.

Existen algunas pocas circunstancias en las que el muestreo aleatorio puede resultar útil para un estudio cualitativo a

pequeña escala. En su estudio sobre la toma de decisiones compartidas en un centro de día, Bobby Starnes (1990) empleó un muestreo aleatorio estratificado del personal del centro para ocasiones en las que contaba con más voluntarios de los que podía entrevistar, en esencia, para evitar la idea de favoritismo en la selección de los entrevistados. Sin embargo, en un caso, modificó la selección aleatoria para incluir un punto de vista que ella creía que, de lo contrario, no hubiera sido representado (pág. 33).

Hay una lista de al menos cinco objetivos posibles para una selección intencional; Creswell (2002, págs. 194-196) enumera otros, pero considero que éstos cinco son los más importantes. El primero es lograr la representatividad o tipicidad de las situaciones, las actividades o los individuos seleccionados. Dado que, como ya se ha señalado con anterioridad, es probable que el muestreo aleatorio sólo pueda conseguirlo a partir de una muestra extensa, la selección deliberada de casos, situaciones o individuos que se sabe son típicos otorga mucha más seguridad de que las conclusiones representan adecuadamente a los miembros promedio de la población que el caso de una muestra del mismo tamaño que incorpora variaciones aleatorias o accidentales importantes.

El segundo objetivo capaz de lograr la selección intencional es el contrario del primero: captar correctamente la heterogeneidad en la población. Aquí, el propósito consiste en asegurar que las conclusiones representen de un modo adecuado la *gama* completa de la variación en vez de sólo a los miembros típicos de algún subgrupo «promedio» de esa gama; Guba y Lincoln (1989, pág. 178) se refieren a ello como muestreo de «variación máxima». La mejor manera de realizarlo es definir las dimensiones de variación más relevantes para tu estudio dentro de la población y seleccionar de forma sistemática individuos o situaciones que representen las variaciones posibles más importantes de estas dimensiones.³ A diferencia de la selección de una muestra más homogénea, este enfoque conlleva contar con menor cantidad de datos acerca de un tipo de caso, situación o individuo *específicos* dentro del estudio, por lo que no podrás decir demasiado respecto de instancias típicas.

3. Este proceso se asemeja al utilizado para el muestreo aleatorio estratificado; la principal diferencia es que la selección final es intencional en vez de aleatoria.

El tercer objetivo posible consiste en la selección deliberada de individuos o casos que resulten críticos para la comprobación de las teorías con las que comenzaste el estudio o que has desarrollado de allí en más.⁴ Los casos extremos a menudo brindan una prueba crucial de estas teorías y son capaces de echar luz sobre lo que está sucediendo de una forma a la que los casos representativos son incapaces de acceder. Por ejemplo, Wieworka (1992) describe un estudio en el que, a fin de probar la percepción de que la clase obrera no estaba siendo asimilada a la sociedad de clase media, el investigador seleccionó un caso muy poco favorable para tal postura: trabajadores en extremo acaudalados. El hallazgo de que estos trabajadores aún tenían una clara identidad obrera brindó un respaldo más convincente a sus conclusiones del que podría haber provisto un estudio sobre trabajadores «típicos». El Ejemplo 3.3 ilustra, también, tal objetivo de selección. El grupo de práctica al que Freidson (1975) estudió era atípico; estaba conformado por médicos mejor entrenados, cuyos criterios eran más progresistas de lo usual, y estaba estructurado para lidiar precisamente con las cuestiones que a él le interesaban, por lo que era un caso de prueba ideal para su teoría de que los controles sociales para tratar cuestiones de esa índole serían inviables.

Un cuarto objetivo de la selección intencional puede ser establecer comparaciones específicas con el propósito de echar luz sobre las razones de las diferencias entre situaciones o individuos. Si bien tales comparaciones son menos habituales en la investigación cualitativa que en la cuantitativa, los diseños comparativos suelen utilizarse en estudios cualitativos de casos múltiples, así como en la investigación de métodos mixtos (Maxwell y Loomis, 2002). No obstante, las comparaciones explícitas no suelen ser muy fructíferas en un estudio cualitativo a pequeña escala, puesto que el reducido número de casos en cualquier grupo restringe tu capacidad de obtener conclusiones firmes res-

4. Strauss (1987; Corbin y Strauss, 2007) desarrolló una estrategia a la que denominó «muestreo teórico», que puede considerarse como una variación de la selección intencional. El muestreo teórico se basa en la teoría que se desarrolla de forma inductiva *durante* la investigación (en lugar de en teorías previas); selecciona para su evaluación las situaciones, individuos, acontecimientos o procesos particulares que resultan más relevantes para la teoría emergente.

pecto de las diferencias entre los grupos. Asimismo, es probable que poner énfasis en las comparaciones desvíe tu estudio hacia el análisis de las diferencias (teoría de la varianza), como se describe en el Capítulo 4, y te lleve a omitir la máxima ventaja de la investigación cualitativa, que es la capacidad de dilucidar los procesos, significados e influencias contextuales *locales* en situaciones o casos particulares.

Por último, un quinto objetivo puede consistir en seleccionar grupos o participantes con quienes puedas establecer las relaciones más productivas, relaciones que te permitan dar la mejor respuesta posible a tus preguntas de investigación. Suele pensarse en esto como muestreo por conveniencia, pero, en verdad, se trata de una forma de selección intencional de uso extendido pero rara vez discutida de manera explícita. Es intencional en cuanto que se propone brindar la mejor información para tu estudio, no obstante lo cual es necesario abordar la potencial falta de representatividad de los participantes. Se trata de una cuestión que debe tanto modelar tus preguntas de investigación como ser modelada por ellas. Por ejemplo, en el estudio de los conocimientos y las prácticas de los docentes (y de otros practicantes), es mucho más factible que desarrolles buenas relaciones con docentes modelo, quienes no sólo es poco probable que tengan reparos en discutir su forma de enseñanza, sino que también puede que estén ansiosos por compartir lo que hacen, que con docentes menos proficientes, quienes podrían sentir una justificada inquietud por revelar sus errores. Ésta podría ser una razón (aunque probablemente no la única) por la cual centrar tu estudio en individuos y prácticas exitosos en lugar de en aquellos que resultan infructuosos, a no ser que puedas planificar una estrategia con que desarrollar relaciones productivas con la última clase de participantes. (Para leer sobre un estudio de docentes ejemplares de una facultad de Medicina, véase la propuesta de Martha Regan-Smith, en el Apéndice A).

En muchas situaciones, las decisiones de selección requieren de un conocimiento considerable del entorno del estudio. En el estudio de Jane Margolis (1990) acerca de las normas discursivas dentro del aula en un departamento universitario, ella sólo tenía la posibilidad de entrevistar a un pequeño porcentaje de los estudiantes, por lo que debió desarrollar algunos criterios

para la selección de los participantes. Su comité (al cual yo pertenecía) le recomendó entrevistar estudiantes de segundo y del último año, pues creía que ello brindaría una diversidad óptima de criterios. Sin embargo, al consultar a los miembros del departamento, le dijeron que los estudiantes de segundo año eran demasiado nuevos como para entender las normas discursivas en su totalidad, mientras que los estudiantes de último año estaban demasiado compenetrados con sus tesis y sus planes de graduación como para ser buenos informantes. Los estudiantes de tercer año resultaron ser la única elección adecuada.

Las decisiones de selección deben también tomar en cuenta cuán factible resulta el acceso y la recolección de datos, tus relaciones de investigación con los participantes del estudio, así como las cuestiones referidas a la validez y la ética. Por ejemplo, en el estudio de Martha Regan-Smith (1991) acerca de cómo los docentes de una facultad de Medicina ayudaban a los estudiantes a aprender ciencias básicas (véase Apéndice A), su elección de cuatro docentes galardonados no se basó sólo en el hecho de que era más probable que esos docentes exhibieran los fenómenos en los que estaba interesada (selección intencional), sino también en que (como docente también galardonada) ella mantenía una relación académica cercana con esos docentes, lo cual facilitaría el estudio. Asimismo, por sus características modelo, era más probable que fueran francos acerca de sus formas de enseñanza, con lo cual su investigación correría menos riesgo de crear problemas éticos en caso de que ella descubriera información en potencia perjudicial sobre los docentes.

En los estudios cualitativos, se conoce como «sesgo de informante clave» (Pelto y Pelto, 1975, pág. 7) a un problema específico de selección. En ocasiones, los investigadores cualitativos se basan en un número reducido de informantes para obtener gran parte de sus datos, e incluso si la selección de estos informantes ha sido deliberada y los datos en sí mismos parecen válidos, no existen garantías de que los criterios de estos informantes constituyan la norma. Poggie (1972) presentó evidencia en cuanto a que los informantes clave en sí mismos suponen la existencia de una uniformidad mayor que la real. Hay un reconocimiento creciente de que los grupos culturales incorporan una diversidad amplia y de que no es posible suponer una homogeneidad (Han-

nerz, 1992; Maxwell, 2011b). Por consiguiente, para ser capaz de sostener que las afirmaciones de los informantes clave son representativas de todo un grupo, debes realizar un muestreo sistemático (Heider, 1972; Sankoff, 1971).

Decisiones acerca de la recolección de datos

La mayoría de los textos sobre métodos cualitativos le dedican un espacio considerable a las fortalezas y las limitaciones de los diferentes métodos cualitativos de recolección de datos (véanse en particular Bogdan y Biklen, 2003; Patton, 2001), por lo que no es mi deseo repetir aquí tales discusiones. En su lugar, me gustaría ocuparme de dos cuestiones conceptuales clave en la selección y el uso de los diferentes métodos de recolección de datos: la relación entre las preguntas de investigación y los métodos de recolección de datos y la triangulación de diferentes métodos. (Las ventajas relativas de métodos más y menos estructurados, discutidas previamente, representan también importantes consideraciones en lo que respecta a la planificación de los métodos de recolección de datos).

La relación entre las preguntas de investigación y los métodos de recolección de datos

El punto en el que quisiera hacer énfasis aquí es que los métodos que empleas para recolectar tus datos (incluidas las preguntas de entrevista) no necesariamente se deducen de forma lógica de las preguntas de investigación; ambos son partes distintivas y separadas de tu diseño. Es posible que esto sea motivo de confusión, puesto que los investigadores con frecuencia hablan de «operacionalizar» sus preguntas de investigación o de «traducir» esas preguntas de investigación en preguntas de entrevista. Tal lenguaje es un vestigio de las concepciones lógicas positivistas acerca de la relación entre teoría y datos, concepciones que los filósofos han abandonado casi en su totalidad (Phillips, 1987). No hay manera mecánica de convertir las preguntas de investigación en métodos; tus métodos son el *medio* para responder a tus preguntas de investigación, no una transformación lógica de

estas últimas. Su selección depende no sólo de tus preguntas de investigación, sino también de la situación real de investigación y de lo que resulte más eficaz en tal situación a fin de brindarte los datos que necesitas. (El mismo argumento es válido para la relación entre métodos y validez, cuestión de la que me ocupo en el Capítulo 6).

Un ejemplo notable relacionado con las preguntas de entrevista es el que ofrecen Kirk y Miller (1986, págs. 25-26) en su investigación sobre el uso de hojas de coca en Perú. Sus preguntas de final abierto acerca del uso de esta planta, deducidas de una forma bastante directa de sus preguntas de investigación, estimularon un grupo uniforme y limitado de creencias y prácticas que simplemente confirmaron lo que ellos ya habían leído respecto de la coca. Frustrados y al borde de la desesperación, comenzaron a formular preguntas menos lógicas, tales como «¿Cuándo le da coca a los animales?» o «¿Cómo descubrió que no le gustaba la coca?». Sorprendidos con la guardia baja, sus informantes comenzaron a abrirse y a hablar acerca de sus experiencias personales con la coca, que era mucho más vasta de lo que habrían indicado los datos previos.

Si bien se trata de un caso extremo, en principio puede aplicarse a cualquier estudio. Tus preguntas de investigación formulan aquello que quieres comprender; tus preguntas de *entrevista* son lo que les preguntas a las personas para llegar a comprenderlo. En lugar de convertir de forma mecánica las preguntas de investigación en una guía de entrevista o un cronograma de observación, el desarrollo de buenas preguntas de entrevista (y de estrategias observacionales) requiere de creatividad y perspicacia y depende en gran parte de tu comprensión del contexto de investigación (incluidas las formas en que lo definen tus participantes) y de cómo funcionen en verdad las preguntas de entrevista y las estrategias observacionales en la práctica.

Como ya se discutió en la sección titulada «Negociación de las relaciones de investigación», esto no implica que debas ocultar tus preguntas de investigación a los participantes o tratarlos sólo como sujetos a los que manipular a fin de producir los datos que necesitas. Carol Gilligan (comunicación personal) enfatiza el valor de formular preguntas *reales* a tus entrevista-

dos, preguntas en cuya respuesta estés realmente interesado en lugar de preguntas forzadas diseñadas para obtener determinadas clases de datos. De tal modo, se crea una relación más simétrica y colaborativa, en la que los participantes son capaces de lograr que su conocimiento influya sobre las preguntas de maneras que quizás nunca hubieras anticipado.

Existen dos importantes consecuencias para tu investigación vinculadas con la falta de una conexión lógica directa entre las preguntas de investigación y las preguntas de entrevista. En primer lugar, debes anticipar, en la medida de lo posible, la forma en que las personas entenderán estas preguntas, así como el modo en que probablemente las responderán. Intenta ponerte en el lugar del entrevistado e imagina cómo reaccionarías ante estas preguntas (éste es otro de los usos de los experimentos mentales); busca que los demás te transmitan sus impresiones respecto de cómo piensan que funcionarán las preguntas (y la totalidad de la guía de entrevistas). En segundo lugar, si fuera factible, debes conducir un test piloto de tu guía de entrevista con la ayuda de personas lo más parecidas posible a los entrevistados planificados para así determinar si las preguntas funcionan como se espera y qué revisiones podría ser necesario hacer (véase Ejemplo 3.4).

Por otra parte, hay algunas culturas, situaciones y relaciones en las que conducir entrevistas, o incluso formular preguntas, sencillamente no resulta adecuado ni útil como forma de obtener información. Charles Briggs (1986) describe cómo, durante su investigación sobre el tradicional tallado religioso de madera en una comunidad hispanohablante del norte de Nuevo México, las normas culturales de la comunidad hacían por completo inadecuadas las entrevistas que había planificado realizar, volviéndolas en gran parte inútiles al insistir con ellas. Esta situación lo obligó a descubrir la forma culturalmente apropiada de obtener información sobre el tema, que era convirtiéndose en aprendiz. De forma similar, al conducir una investigación sobre el uso de la heroína, Mike Agar aprendió que en las calles no haces preguntas. Primero, hacerlo genera sospechas de que pasarás información a la policía o que usarás esa información para engañar o robar a la persona consultada. Segundo, hacer preguntas demuestra que no estás «en la onda» y que, por tanto,

no perteneces allí (Hammersley y Atkinson, 1995, pág. 128). Hammersley y Atkinson (1995) brindan otros ejemplos de cómo las entrevistas tradicionales pueden resultar inadecuadas o ineficaces (págs. 127-130), y Charles Briggs (1986) sostiene que la entrevista impone normas específicas del discurso angloestadounidense sobre los participantes, lo cual puede dañar la relación o reducir la cantidad de información útil que se obtiene.

Esta falta de relación deductiva entre preguntas y métodos también se aplica, de forma más obvia, a la observación y otros métodos de recolección de datos. Al igual que con las entrevistas, es necesario que anticipes qué información en verdad serás capaz de recolectar en la situación estudiada por medio de métodos observacionales u otros específicos y, de ser posible, que pruebes con antelación estos métodos para determinar si serán capaces de proveer tal información. Es probable que, aun en un estudio diseñado con detenimiento, tus estrategias de recolección de datos deban atravesar por un período de delimitación y revisión a fin de lograr que proporcionen los datos necesarios para responder mejor a tus preguntas de investigación y enfrentar cualquier amenaza a la validez de estas respuestas.

Uso de diversos métodos de recolección de datos

Recolectar información por medio de métodos múltiples es algo común en la investigación cualitativa, pero su tratamiento en cuanto cuestión de *diseño* ha sido limitado (una excepción es Flick, 2007). El uso de métodos múltiples se ha analizado de forma mucho más sistemática en lo que por lo general se denomina *investigación de métodos mixtos*, el uso conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos en un único estudio (Greene, 2007; Tashakkori y Teddlie, 2003,2010). Esta bibliografía ha identificado distintos propósitos para la combinación de métodos; aquí, me centraré en tres de ellos.

El primer propósito, y el primero en recibir un tratamiento sistemático en la bibliografía sobre métodos de investigación, es la *triangulación* (Fielding y Fielding, 1986). Implica el empleo de diferentes métodos a modo de corroboración recíproca para evaluar si métodos con diferentes fortalezas y limitaciones avalan una única conclusión. Esta estrategia reduce el riesgo de que tus

conclusiones reflejen sólo los sesgos de un método específico y te permite llegar a una comprensión más fundada de las cuestiones que investigas. (En el Capítulo 6, discuto el uso habitual de la triangulación como una forma de responder a las amenazas para la validez).

El estudio de Bobby Starnes (1990) (Ejemplo 5.1) ofrece un buen ejemplo del uso de la triangulación. Se vale de cuatro fuentes de datos (el personal de atención directa, su equipo administrativo, sus notas y diarios y los registros del centro) y de varios métodos diferentes para la recolección de esos datos. Por ejemplo, los datos sobre el personal se recolectan a partir de diarios, entrevistas formales e informales, la participación en actividades del centro y cuestionarios anónimos. Estos múltiples métodos y fuentes les otorgan a sus conclusiones mucha más credibilidad que en caso de limitarse a una única fuente o método.

El segundo propósito para el uso de múltiples métodos consiste en obtener información acerca de los distintos *aspectos* de los fenómenos que estudias o respecto de diferentes fenómenos. Tal propósito incluye lo que Greene (2007, págs. 101-104) denomina *complementariedad* y *extensión*. En lugar de sólo fortalecer determinadas conclusiones acerca de algún fenómeno, en este enfoque se utilizan distintos métodos con el objetivo de ampliar el rango de aspectos o fenómenos de los que te ocupas. Por ejemplo, por lo general se utiliza la observación para describir situaciones, conductas y acontecimientos, mientras que la entrevista se emplea para comprender las perspectivas y los objetivos de los actores.

Sin embargo, si bien el resultado *inmediato* de la observación es la descripción, esto es igualmente válido para el caso de la entrevista, puesto que otorga una descripción de lo que *dijo* el participante y no una comprensión directa de su perspectiva. La generación de una interpretación de la perspectiva de alguien es una cuestión que atañe de forma inherente a las inferencias realizadas a partir de las descripciones de la conducta de esa persona (incluida su conducta verbal), ya sea que los datos provengan de observaciones, o entrevistas, o bien de alguna otra fuente, como los documentos escritos (Maxwell, 1992). Mientras que la entrevista es por lo general una forma válida y eficaz de comprender la perspectiva de alguien, la observación te otorga

la posibilidad de hacer inferencias acerca de esa perspectiva que serían imposibles de hacer si te basaras únicamente en datos provenientes de las entrevistas. Esto reviste particular importancia para llegar a un entendimiento tácito y a una «teoría en uso», así como a aspectos relacionados con las perspectivas de los participantes, los cuales es posible que sean renuentes a expresar de manera directa durante las entrevistas. Por ejemplo, la observación del modo en que un docente responde a las preguntas de los niños durante una clase de ciencias puede brindar una comprensión mucho más clara de las verdaderas concepciones de ese docente respecto del género y la ciencia que lo que él mismo podría decir en una entrevista.

Por el contrario, si bien la observación proporciona una forma directa y contundente de aprender acerca de la conducta de las personas y del contexto en el que se produce, la entrevista también puede ser una manera valiosa de obtener una descripción sobre acciones y acontecimientos, a menudo, la única, en el caso de acontecimientos que tuvieron lugar en el pasado o de situaciones a las que no puedes acceder a observar. Como sostiene Weiss (1994): «La entrevista nos otorga acceso a la observación de los demás. A través de la entrevista, podemos enterarnos sobre lugares en que no hemos estado y a los que no podemos ir y sobre situaciones que no hemos vivido» (pág. 1). La entrevista también puede proporcionar información adicional omitida en la observación y emplearse para corroborar la precisión de las observaciones.

A fin de que la entrevista resulte útil para tal propósito, debes indagar sobre sucesos y acciones *específicos* en lugar de formular preguntas que sólo susciten generalizaciones u opiniones abstractas (Weiss, 1994, págs. 72-76). Solicitarles a las personas que describan un determinado acontecimiento o secuencia de acontecimientos tiene relación con lo que se ha llamado «memoria episódica», un importante y distintivo sistema de memoria neurocognitiva (Dere, Easton, Nadel y Huston, 2008; Tulving, 2002). En este sistema de memoria, la información se organiza según una secuenciación temporal y una conexión espacial en lugar de en términos de relaciones semánticas abstractas. (En la sección destinada al análisis de datos, me ocupo más en profundidad de este tema). Tulving (2002) sostiene que este sistema

de memoria posibilita el «viaje en el tiempo» mental y permite recuperar experiencias pasadas de un modo único, y Flick (2000) aplica esta distinción a la entrevista cualitativa y desarrolla un procedimiento específico para acceder a la memoria episódica, al que denomina *entrevista episódica*.⁵

Si bien no hace ninguna referencia a la memoria episódica, Weiss (1994) ofrece lineamientos de entrevistas que exhiben una llamativa consistencia respecto de este concepto. Afirma que formular una pregunta en tiempo presente (por ejemplo: «¿Qué sucede mientras esperas a ser llamado [en un caso en tribunales]?») suscita una descripción *generalizada*, y que, cuando los entrevistados proporcionan tal descripción, «sus relatos expresan un tipo de teoría respecto de qué es lo más típico o más cercano a lo esencial» (págs. 72-73) en tales situaciones en lugar de una descripción concreta de un único acontecimiento. Si bien puede tratarse de información útil, ello no equivale a preguntar qué es lo que en verdad sucedió en un tiempo y lugar específicos. Lo último puede averiguarse mejor mediante el empleo del tiempo pasado («¿Qué *sucedio* mientras *esperabas* a ser llamado?») con el que referir a una ocasión en particular o mediante preguntas tales como «¿Podrías describirme ese incidente?».

No obstante, Weiss (1994) también sostiene que las descripciones generalizadas les permiten a los entrevistados minimizar la información sobre la que sienten reticencia y evitar así posibles detalles embarazosos, lo que resulta más difícil de hacer al relatar una experiencia real. Por tal motivo, debes estar lo suficientemente seguro de que tu relación con el participante te habilita a pedirle que describa un determinado suceso y pensar qué respuesta dar en caso de que el participante luzca incómodo.

En tal situación, el uso conjunto de preguntas generales en presente y de preguntas específicas en pasado, junto con el uso combinado de observaciones y entrevistas, hace posible abordar las *mismas* cuestiones y preguntas de investigación, pero desde

5. Flick (2007) se refiere a este uso conjunto de entrevistas episódicas y semánticas como una forma de triangulación, empleando este término con amplitud a fin de permitir la utilización general de múltiples métodos. Creo que resulta más útil considerarlo como referido a la obtención de una mayor profundidad, como un uso de la perspectiva dialéctica de Greene (2007) en lugar de como una mera corroboración o provisión de conocimientos complementarios pero separados.

distintas perspectivas. El uso de múltiples métodos se superpone con la categoría de complementariedad de Greene (2007), aunque el objetivo es lograr una mayor *profundidad* de comprensión en vez de simplemente una mayor amplitud o confirmación de los resultados derivados de un método único. Esta estrategia genera un diálogo entre los resultados de los diversos métodos, un compromiso con las diferencias entre los hallazgos que te obliga a reevaluar tu percepción de lo que está sucediendo (págs. 79-82). Greene sostiene que, en la investigación de métodos mixtos, se ha puesto demasiado énfasis y se ha sobredimensionado el empleo de la triangulación a fin de tan sólo confirmar las conclusiones y que el empleo de diferentes métodos resulta más valioso, dado que aporta perspectivas *divergentes* y genera con ello una comprensión más compleja de los fenómenos estudiados (págs. 79-83).

Decisiones sobre el análisis de datos

Por lo general, el análisis se encuentra separado conceptualmente del diseño, en especial, para aquellos escritores que consideran el diseño como lo que sucede *antes* de que en verdad se recolecten los datos. Aquí trato el análisis como parte del diseño (Coffey y Atkinson, 1996, pág. 6) y como algo que debe ser diseñado en sí mismo. Todo estudio cualitativo implica decisiones acerca del modo en que se realizarán los análisis, y estas decisiones deben influir sobre el resto del diseño, a la vez que ser influidas por este último. La discusión del análisis de los datos suele ser la parte más débil de una propuesta cualitativa; en casos extremos, está conformado en su totalidad por generalidades y lenguaje *trillado* tomado de textos de metodología que dan poca idea de la forma en que en verdad se llevará a cabo el análisis ni, mucho menos, de por qué se han elegido tales estrategias.

Uno de los problemas más comunes en los estudios cualitativos es permitir que las notas de campo y las transcripciones sin analizar se acumulen, lo que ocasiona que la tarea de análisis final sea mucho más difícil y desalentadora. Entre los montañistas, existe un adagio que reza que un escalador experimentado comienza el almuerzo inmediatamente después de haber terminado el desa-

yuno y que continúa almorzando en tanto esté despierto, haciendo una breve pausa para cenar (Manning, 1960, pág. 54). De igual manera, el investigador cualitativo experimentado comienza con el análisis de los datos inmediatamente después de haber finalizado su primera entrevista u observación y continua con el análisis de los datos en tanto esté trabajando en la investigación, haciendo una breve pausa para redactar informes y artículos. La justificación de Bernd Heinrich (1984) por la que analizar de inmediato sus datos biológicos vale también para las ciencias sociales:

Durante un proyecto de investigación, por lo general, intento graficar mis datos el mismo día en que los recolecto. Día a día, los puntos en el gráfico van señalando mi progreso. Es como un zorro persiguiendo una liebre. El gráfico es la huella de la liebre, a la que no debo perderle pisada. Debo ser capaz de reaccionar y cambiar de curso con frecuencia (pág. 71).

Como afirman Coffey y Atkinson (1996): «Nunca debemos recolectar datos sin a la vez realizar un análisis amplio» (pág. 2). Nuevamente, se trata de una decisión de *diseño*, y el modo en que se ejecute debe planificarse, y explicarse en tu propuesta, de forma sistemática.

Estrategias para el análisis cualitativo de datos

Para quienes no cuentan con experiencia, es posible que el análisis de datos sea el aspecto más misterioso de la investigación cualitativa. Al igual que en el caso de los métodos de recolección de datos, el siguiente desarrollo no se propone explicar en detalle cómo *hacer* un análisis cualitativo de datos; algunas fuentes recomendables al respecto son Bogdan y Biklen (2003, Capítulo 5), Coffey y Atkinson (1996), Emerson, Fretz y Shaw (1995), Miles y Huberman (1994), Strauss (1987; Corbin y Strauss, 2007) y Weiss (1994, Capítulo 6). En cambio, quisiera ofrecer una revisión de las diferentes estrategias y herramientas conceptuales que pueden emplearse en un análisis cualitativo, para luego abordar algunas cuestiones específicas en torno a la toma de decisiones acerca de los métodos analíticos. La siguiente presentación está basada en una descripción mucho más detallada en Maxwell y Miller (2008), reimpressa con unas pocas modificaciones en Maxwell (2011b).

El paso inicial para un análisis cualitativo consiste en leer las transcripciones de las entrevistas, las notas de las observaciones o los documentos que se han de analizar (Emerson et al., 1995, págs. 142-143). Escuchar las grabaciones de las entrevistas antes de transcribirlas es también una oportunidad de análisis, al igual que lo es el proceso en sí de transcribir las entrevistas o de reescribir y reorganizar las notas en crudo de las observaciones. Durante esta escucha y lectura, debes escribir notas y apuntes acerca de lo que ves u oyes en tus datos y desarrollar ideas provisionales sobre categorías y relaciones.

En esta instancia, cuentas con varias opciones analíticas. Se clasifican en tres grupos principales: (1) apuntes, (2) estrategias de categorización (tales como la codificación y el análisis temático) y (3) estrategias de conexión (como el análisis narrativo). Desafortunadamente, la mayoría de los textos y artículos cualitativos publicados *sólo* abordan de forma explícita la codificación, a la que tratan como la actividad fundamental del análisis, generando así la impresión de que la codificación *es* el análisis cualitativo. En realidad, muchos investigadores emplean también otras estrategias de manera informal; sólo que no es común que las describan como parte de sus análisis. Quisiera destacar que leer y pensar sobre tus transcripciones de entrevistas y notas de observaciones, redactar apuntes, desarrollar categorías de codificación y aplicarlas a tus datos, analizar estructuras narrativas y relaciones contextuales y crear matrices y otras representaciones visuales son *todas* importantes formas de análisis de datos. Como ya se ha discutido respecto de los métodos en general, no existe un «libro de recetas» o una única manera correcta de realizar un análisis cualitativo; el uso que hagas de estas estrategias debe planificarse (y modificarse, si fuera necesario) de manera tal que se ajuste a los datos con los que cuentas, que responda a tus preguntas de investigación y que aborde cualquier amenaza seria a la validez de tus conclusiones.

Como ya se ha discutido, los apuntes pueden desempeñar otras tareas no relacionadas con el análisis de datos, como reflexionar sobre tus objetivos, métodos y teorías o respecto de tus experiencias previas y las relaciones que tengas con los participantes. Sin embargo, ellos también son una técnica esencial para el análisis cualitativo (Groenewald, 2008; Miles y Huber-

man, 1994, págs. 72-75; Strauss, 1987). Es recomendable que, al tiempo que conduces el análisis de los datos, escribas apuntes de forma regular; los apuntes no sólo captan tu razonamiento analítico respecto de los datos, sino que *facilitan* tal razonamiento y estimulan las perspectivas analíticas.

La distinción entre las estrategias de categorización y las estrategias de conexión son básicas para comprender el análisis cualitativo de datos. Aunque tal distinción goza de amplio reconocimiento en la práctica, rara vez se la ha analizado en el plano teórico. L. Smith (1979) define con particular claridad esa diferencia:

Por lo general, comienzo [...] por el principio de las notas. Mientras leo, parezco implicarme en dos tipos de procesos: la comparación y el contraste y la búsqueda de antecedentes y consecuencias [...].

La esencia de la formación conceptual [el primer proceso] es [...] «¿En qué son parecidos y en qué son diferentes?». Se agrupan los elementos similares y se los etiqueta de modo tal de resaltar sus similitudes [...] Con el tiempo, estas similitudes y diferencias llegan a representar grupos de conceptos, que, primero, se organizan en categorías más abstractas y, por último, en taxonomías jerárquicas.

Al mismo tiempo, sucede un proceso relacionado pero diferenciado [...] La búsqueda consciente de las consecuencias de los elementos sociales [...] parece evidenciar una concepción sistémica compleja y un interés por el proceso, el flujo de los acontecimientos en el tiempo. Además, parece abogar por una red de acontecimientos más holística, sistémica e interdependiente en el plano concreto y por conceptos y proposiciones en el plano abstracto [...] En el plano práctico, durante el trabajo de campo, el pensamiento, la búsqueda y la toma de notas refleja no sólo una conciencia de las similitudes y diferencias, sino también un intento por buscar las relaciones, las consecuencias y los antecedentes inesperados dentro del flujo de acontecimientos (pág. 338).

Considero que esta distinción implica dos modos diferentes de relación: similitud y contigüidad (Maxwell y Miller, 2008). Las relaciones de similitud implican parecidos o rasgos comunes; su identificación está basada en la comparación, que puede ser independiente de tiempo y lugar. En los análisis cualitativos de datos, las similitudes y diferencias se emplean a menudo para definir categorías y para agrupar y comparar datos por categoría. Me refiero a las estrategias analíticas que se centran en las relaciones de similitud como estrategias de *categorización*. La codificación es una estrategia de categorización típica en la investigación cualitativa.

Por el contrario, las relaciones basadas en la contigüidad implican la superposición de tiempo y espacio, el influjo de uno sobre el otro, o los vínculos entre las partes de un texto; su identificación implica ver *conexiones* reales entre las cosas en vez de similitudes y diferencias. En el análisis cualitativo de datos, las relaciones de contigüidad se identifican de entre los datos en un contexto real (tal como la transcripción de entrevistas o notas de observaciones de campo). También pueden identificarse entre conceptos abstractos y categorías, como el paso subsecuente a un análisis de categorización de los datos. Me refiero a las estrategias centradas en las relaciones de contigüidad como estrategias de *conexión*; en trabajos anteriores (por ejemplo, Maxwell, 1996), las llamé estrategias de «contextualización». Algunos enfoques narrativos del análisis de entrevistas representan ejemplos de estrategias primarias de conexión, como los enfoques microetnográficos (Erickson, 1992) de los datos observacionales. Ninguna de estas estrategias puede asimilarse a la otra; están basadas en distintas formas de relacionar los datos, aunque es posible combinar las dos estrategias.

La principal estrategia de categorización en la investigación cualitativa es la codificación. Es completamente diferente a la codificación en la investigación cuantitativa, que consiste en aplicar una serie de categorías preestablecidas a los datos de acuerdo con reglas explícitas e inequívocas, y su principal propósito es generar conteos de frecuencia de los elementos en cada categoría. En la investigación cualitativa, el objetivo principal no es contar cosas, sino «fracturar» (Strauss, 1987, pág. 29) y reordenar los datos en categorías que faciliten la comparación entre elementos dentro de la misma categoría, de modo tal que colaboren con el desarrollo de conceptos teóricos. Otra forma de análisis de categorización implica la organización de los datos en temas y cuestiones más generales.

El proceso de categorización comienza con la identificación de unidades o segmentos de datos que parezcan importantes o significativos en cierto sentido; Seidman (1998, pág. 100) describe este proceso como «marcar lo que resulta interesante en el texto». Esta identificación puede basarse en tus ideas previas sobre qué es significativo para ti o en un intento inductivo por captar *nuevas* perspectivas. A esta última estrategia por lo ge-

neral se la denomina «codificación abierta» (Corbin y Strauss, 2007, págs. 195-204) y conlleva la lectura de los datos y el *desarrollo de categorías* de codificación de acuerdo con los datos (incluidos los términos y categorías de los participantes) que parezcan más importantes. La codificación etiqueta segmentos de datos y los agrupa por categorías; a continuación, se los examina y compara, tanto dentro de las mismas categorías como entre ellas. Las categorías de codificación «son un medio para ordenar los datos descriptivos que has recolectado [...] de modo tal que el material relacionado con un determinado tema pueda separarse en el plano físico del resto de los datos» (Bogdan y Biklen, 2003, pág. 161).

Existe una serie importante de distinciones en lo que respecta a la planificación de tu proceso de categorización entre las que llamo categorías «organizacionales», «sustantivas» y «teóricas». Si bien esos tipos de categorías no se hallan del todo separadas en la práctica y son comunes las formas intermedias, creo que vale la pena hacer una diferenciación conceptual.

Las categorías organizacionales son áreas o cuestiones generales que deseas investigar o que funcionan como formas útiles de ordenar tus datos. Con frecuencia, se establecen (de manera explícita o implícita, al considerar el estudio) antes de las entrevistas u observaciones. McMillan y Schumacher (2001) se refieren a ellas como «temas» en vez de categorías y afirman que «un tema es el nombre descriptivo para la temática del segmento. En esta instancia, no preguntas “¿Qué se dice?”, lo cual identifica el significado del segmento» (pág. 469). En un estudio sobre las prácticas de directores de escuelas primarias vinculado con la repitencia escolar, «retención», «política», «objetivos», «alternativas» y «consecuencias» (pág. 470) constituyen ejemplos de tales categorías. Las categorías organizacionales funcionan en su mayor parte como cestos en donde apartar los datos para su análisis posterior. Si bien es posible que resulten útiles como títulos de capítulos o secciones durante la presentación de tus resultados, no te ayudan a comprender de forma directa qué es lo que está sucediendo (véase Coffey y Atkinson, 1996, págs. 34-35), puesto que no identifican explícitamente lo que la persona ha dicho o hecho en realidad, sino tan sólo la categoría para la cual lo que ha dicho o hecho es relevante.

Esta última tarea requiere de categorías sustantivas y/o teóricas, que determinen de manera explícita el *contenido* de la aseveración u acción de la persona, lo que hizo o quiso decir en realidad. Tales categorías pueden considerarse a menudo como subcategorías de las categorías organizacionales, pero, aún así, no podrías prever su relevancia, a menos de que ya estuvieras familiarizado con la clase de participantes o situaciones que estás estudiando o de que estuvieses empleando una teoría bien desarrollada. Ellas *aseveran* algo de forma implícita respecto del tema en estudio, es decir, cabe la posibilidad de que sean *incorrectas* y que no sólo se limiten a ser cajas conceptuales donde guardar datos.

Las categorías sustantivas son en esencia *descriptivas*, en un sentido amplio que incluye la descripción de los conceptos y creencias de los participantes; se mantienen apegadas a los datos categorizados y no implican intrínsecamente una teoría más abstracta. En el estudio sobre la repetición de grados mencionado con anterioridad, los ejemplos de categorías sustantivas serían: «repetición como fracaso», «repetición como último recurso», «autoestima como objetivo», «voluntad de intentar alternativas por parte de los padres » y «falta de control (de la decisión)» (tomado de McMillan y Schumacher, 2001, pág. 472). Las categorías tomadas de las propias palabras y conceptos de los participantes (que suelen denominarse *emic* y representan los propios significados y la forma de comprensión de los participantes; véase Fetterman, 2008) son por lo general sustantivas, pero, sin embargo, muchas categorías sustantivas no son *emic*, sino que se basan en la interpretación del *investigador* de lo que esté sucediendo. Las categorías sustantivas se generan a menudo de forma inductiva mediante una «codificación abierta» y cuidadosa de los datos. Pueden utilizarse para *desarrollar* una teoría más general de lo que esté sucediendo, pero no *dependen* de esa teoría.

En contraposición, las categorías teóricas ubican los datos codificados dentro de un marco de referencia más general o abstracto. Estas categorías pueden originarse tanto a partir de una teoría previa como de una teoría desarrollada de forma inductiva (en cuyo caso los conceptos y la teoría suelen desarrollarse al mismo tiempo). Por lo general, en vez de denotar los conceptos de los participantes, representan los conceptos del *investigador* (lo

que se denomina categorías *etic*). Por ejemplo, las categorías «in-natista», «partidario de las clases de apoyo» e «interaccionista», empleadas para clasificar las creencias de los docentes acerca de la repetición de grados en términos de dimensiones analíticas previas (Smith y Shepard, 1988), serían categorías teóricas.

La distinción entre categorías organizacionales y categorías sustantivas o teóricas es importante porque, con frecuencia, los investigadores cualitativos inexpertos recurren en su mayor parte a categorías organizacionales para el análisis formal de sus datos y omiten crear o aplicar de forma sistemática categorías sustantivas o teóricas en el desarrollo de sus conclusiones. Cuanto más datos tienes, más importante es crear el segundo tipo de categorías; cuando la cantidad de datos es significativa, no es posible retener en la cabeza toda la información relevante en relación con ciertos puntos sustantivos o teóricos y, por tanto, se vuelve necesario contar con una organización formal y un sistema de recuperación capaz de identificar estos últimos puntos explícitamente. Asimismo, la creación de categorías sustantivas resulta de particular importancia para captar ideas (incluidas las ideas de los participantes) que no se ajustan a las categorías organizacionales o teóricas existentes; puede que tales ideas sustantivas se pierdan, o que nunca se desarrollen, a menos de que puedan captarse a través de estas categorías.

Una herramienta para la exhibición y posterior desarrollo de los resultados de un análisis de categorización de los datos es una matriz estructurada en torno a tus principales preguntas de investigación, categorías o temas y a los datos que los respaldan y avalan. Un ejemplo de tal matriz (a la que llamo «temas × datos») es la Figura 5.1, desarrollada por Sarah Daily para su estudio sobre cómo entienden los docentes las capacidades metacognitivas de la primera infancia, que incluye una enumeración de los principales temas desarrollados por ella y las citas de cada participante que se ha ocupado de estos temas.

Figura 5.1 Una matriz de análisis de datos sobre las perspectivas de los docentes respecto de las capacidades metacognitivas infantiles

<i>Matriz de codificación por categorías 20/07/09</i>			
1. <i>Las creencias de estos docentes acerca del aprendizaje y el tono que establecen dentro del aula juegan un rol importante en el fomento de la independencia de los niños.</i>			
	<i>Grace</i>	<i>Elaine</i>	<i>Abby</i>
Las normas dentro del aula pueden empoderar a los niños.	Me gusta el aula receptiva [...] porque, desde el punto de vista académico, se transfiere a la resolución de problemas y a la expresión de pensamientos [...] exige que los niños en verdad empleen un lenguaje específico y que se escuchen y se respondan unos a otros para demostrar que están escuchando. Eso puede transmitirse a la forma en que resuelves un problema de matemáticas y no tan sólo a cómo resuelves un problema en el patio de juegos.	Creo fervientemente en el aula receptiva [...] que, en sí, tiene que ver con la forma en que comienzas el año y qué pautas estableces, qué hace que nuestra aula sea nuestra, qué es lo que vamos a hacer. Se supone que debes comenzar con una pizarra en blanco para que luego ellos, todos juntos, decidan qué es lo que vamos a poner en las paredes, puesto que es su aula y [los estudiantes] lo hacen todo.	Me has escuchado hablar mucho acerca de elecciones y de cómo creo que los alumnos pequeños realmente pueden manejar esa clase de responsabilidad y de que en verdad son capaces de tener control sobre el aula.
Las creencias guían las prácticas.	Intento enseñarles a los niños [...] cómo resolverlo por sí mismos.	[...] la importancia de que [el estudiante] sepa qué es lo que funciona contigo.	Mi objetivo es lograr que sean tan independientes como sea posible.
Los docentes creen en fomentar la independencia de los estudiantes.	Intento darles a los niños muchas oportunidades de que prueben [una tarea demandante en términos de aprendizaje] por sí mismos y, luego, animo a los niños que son lo bastante persistente como para descifrar	Me di cuenta de que el cuadro lo ayudó a comprender que tiene el control, lo ayudo a pensar: «Bueno, ¿qué puedo hacer?». En ese entonces, [como docente de primer grado] los profesores solían acercarse a mí luego de que mis	Durante mi primer año de enseñanza, terminé haciendo demasiadas cosas. Los niños solían quejarse porque no había más pañuelos, porque el sacapuntas se había atascado o porque se les había roto el lápiz, y yo me pasaba todo el día

(Continúa)

Figura 5.1 (Continúa)

<i>Matriz de codificación por categorías 20/07/09</i>			
	la regla o el patrón a que cuenten cómo lo intentaron, qué ejemplos usaron, ensayo y error, qué patrones percibieron, en qué pensaron, qué conexiones establecieron con su conocimiento anterior.	alumnos se incorporaran a sus aulas y contarme historias acerca de con qué facilidad resolvían problemas; [los estudiantes] pensaban: «¡Puedo resolver estos problemas!», y ellos [los docentes] pensaban: «¿De dónde sacaron ese lenguaje?».	resolviendo problemas, como por ejemplo «Necesito la cinta» o «¿Dónde están las tijeras». Y pensé: «¿Sabes qué? Esto es ridículo. Niños, ustedes son perfectamente capaces de tomar las tijeras o de conseguir la cinta, tan sólo necesitan saber dónde están» [...] Hablamos mucho sobre las diferentes maneras en que una hoja se puede rasgar y también sobre cómo puedes arreglarla y qué haces entonces y hablamos sobre que está bien enojarse si se te rompe una hoja o uno de tus crayones, pero que debes pensar qué hacer.
2. <i>Estos docentes ven a los niños usar la metacognición de muchas maneras: mientras participan en una tarea de lectura o de matemáticas, en la resolución de problemas y en la solución de conflictos con sus pares.</i>			
	<i>Grace</i>	<i>Elaine</i>	<i>Abby</i>
Los niños pequeños pueden demostrar capacidades metacognitivas.	He implementado un plan de modificación conductual para el caso de una niña pequeña que tiene muchos problemas de concentración y emocionales [...] Es muy capaz de evaluar su conducta. De modo que ese tipo de actividad a ella le funciona. No creo que todos los niños necesiten esto. Pero un cuadro, un registro visual, puede resultar	Había entendido bien [las palabras], pero se confundía con «esto» y «eso». Entonces, tomó un papel y me dijo: «Sostenlo un segundo», y yo me preocupé mucho y pensé: «Oh, ahora le va a pegar a alguien», pero fue, tomó un papel y escribió «esto» y «eso» en cada cara, lo dobló igual que una de nuestras tarjetas didácticas y dijo: «Tengo que estudiarlo porque en verdad no lo sabía». Así que,	[P]ensar acerca del pensamiento es una habilidad de orden superior, así que si estás tratando de emplear correctamente todas las letras, puede que no seas capaz de verbalizar la forma en que podrías cambiar tu relato. Entonces, no es que no estén participando de la metacognición, sino que la tarea que les estoy pidiendo que hagan es tan desafiante en términos cognitivos que no tienen

	<p>muy eficaz para mostrarles a los niños cómo se están desempeñando.</p>	<p>aun cuando las había entendido bien, parecía pensar: «No, necesito estudiar». Y durante el resto del día, digo, se me sentí estupefacta, en verdad; lo llevé a la oficina del director como diciéndole «Mire lo inteligente que es David». Y durante el resto del día, David sacaba una y otra vez su hoja y me mostraba el «esto» y el «eso» que había escrito en ella, y me decía: «Escribir me ayuda». Yo en realidad ni siquiera había intervenido, nunca le había dicho qué hacer; en verdad, había aprendido eso por su cuenta.</p>	<p>tiempo para la parte metacognitiva. Porque están pensando: «¿Cómo hago una "a"?», o bien están pensando acerca de la imagen, o bien tan sólo están tratando de contar una historia coherente, recordando de qué se trataba el comienzo para que la mitad se trate más o menos de lo mismo.</p>
<p>La metacognición puede exhibirse cuando los niños emplean estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Una capacitación de desarrollo profesional que realicé este año trata acerca de organizar la lectura en dos categorías diferentes y luego enseñar un par de estrategias para cada categoría con el propósito de exhibirlas más adelante [...] El cartel que está en la pared está basado en lo que los niños llaman [la estrategia de lectura]. Otro ejemplo son las predicciones [...] Intento ayudarlos a que desarrollen algún grado de control sobre la estrategia que estén practicando.</p>	<p>Mi escuela pone gran énfasis en las estrategias, en enseñarles estrategias, lo que a mí me parece que es metacognición básica.</p>	<p>Ves eso [la metacognición] muy seguido con las estrategias; la lectura está muy basada en estrategias. Cuando encuentras una palabra que no conoces, ¿qué haces?</p>

Existen muchas otras maneras de emplear las matrices para el análisis de datos (véase Miles y Huberman, 1994), es posible adaptar las columnas y las filas de las categorías para ajustarlas a tus necesidades específicas. Si bien estas matrices pueden ser muy útiles, sin embargo, no reemplazan el trabajo de desarrollar tus categorías de codificación y usarlas para ordenar tus datos. Por el contrario, este tipo de matrices están *basadas* en tal análisis previo y exhiben los resultados de este análisis en términos visuales, permitiéndote ver en qué puntos alguno de los participantes no ejemplifican un determinado tema (celdas vacías), con miras a seguir desarrollando el análisis y modificar tus conclusiones.

Como estrategia analítica, la categorización presenta una importante limitación: reemplaza el conjunto original de relaciones dentro de la transcripción de entrevistas o de notas de campo observacionales por una estructura de categorías distinta. Esto podría generar anteojeras analíticas y llevarte a ignorar las verdaderas relaciones de las cosas dentro de un contexto específico. Paul Atkinson (1992) describe el modo en que su análisis de categorización inicial de sus notas sobre la enseñanza de la medicina general influyó en su análisis subsecuente de sus notas sobre cirugía:

[E]n un comienzo, al releer las notas sobre cirugía, me pareció difícil *escapar* de esas categorías que había establecido al principio [para la medicina]. Como es comprensible, ellas proporcionaban una red conceptual muy fuerte. Sin embargo, también ejercían una limitación física aún más intensa. Al compararlas, se veía que las notas habían sido fragmentadas en sus temas constituyentes (págs. 458-459).

Al regresar a sus cuadernos originales, Atkinson halló:

Estoy mucho menos inclinado ahora a fragmentar las notas en segmentos relativamente pequeños. Por el contrario, estoy igual de interesado por leer episodios y pasajes con más detenimiento, con el respectivo cambio de actitud hacia el acto de lectura y, por ende, de análisis. En lugar de construir mi descripción con un tramado tipo *patchwork*, me siento más inclinado a trabajar con el paño completo... para ser más preciso, lo que ahora me interesa es la naturaleza de estos productos en cuanto *textos* (pág. 460).

Lo que llamo estrategias de conexión tiene como propósito tratar esta deficiencia. Las estrategias de conexión operan de un modo completamente diferente a las estrategias de catego-

rización como la codificación. En lugar de dividir el texto inicial en segmentos discretos y reordenarlos en categorías, el análisis conectivo intenta comprender los datos (en general, pero no necesariamente, la transcripción de una entrevista u otro material textual) *en contexto*, empleando para ello, distintos métodos a fin de identificar las relaciones entre los diferentes elementos del texto (Atkinson, 1992; Coffey y Atkinson, 1996; Mishler, 1986). Por tanto, es frecuente que se lo considere holístico, puesto que se interesa por las relaciones entre las diferentes partes de la transcripción o las notas de campo, en vez de fragmentarlas y ordenar los datos según categorías.

Los ejemplos de enfoques que conllevan estrategias de conexión incluyen algunos tipos de estudios de casos (por ejemplo, Stake, 1995), perfiles y viñetas (Seidman, 1998), algunas clases de análisis del discurso (Gee, 2005; Gee, Michaels y O'Connor, 1992) y análisis narrativo (Coffey y Atkinson, 1996; Josselson, Lieblich y McAdams, 2007; Riessman, 1993), la estrategia de la «guía de audición» para la lectura en busca de la «voz» (Brown, 1998; Gilligan, Spencer, Weinberg y Bertsch, 2003) y el microanálisis etnográfico de la interacción (Erickson, 1992). Lo que todas estas estrategias tienen en común es que el eje principal no gira en torno a las *similitudes* que pueden emplearse para ordenar los datos por categorías más allá del contexto, sino que, en cambio, buscan las relaciones que *conectan* las aseveraciones y los acontecimientos dentro de un contexto a fin de generar un todo coherente. (Hay más ejemplos de estrategias de conexión en Maxwell y Miller, 2008).

La identificación de las conexiones entre los distintos temas y categorías puede verse también como un paso de conexión en el análisis (Dey, 1993), pero se trata de uno más amplio que se vale de los resultados de un análisis de categorización previo. Este paso de conexión es necesario para construir teorías, un objetivo primario del análisis. Sin embargo, no es capaz de recuperar los lazos contextuales que se perdieron en el análisis de categorización original. Por otra parte, un análisis de conexión puro se restringe a la comprensión de determinados individuos o situaciones, por lo que no es capaz de desarrollar una teoría más general sobre lo que está sucediendo sin realizar alguna suerte de categorización de estos individuos o situaciones. Las

dos estrategias se necesitan mutuamente para poder brindar una descripción integral (Maxwell y Miller, 2008; véase Ejemplo 5.2).

Ejemplo 5.2 Integración de los análisis de categorización y conexión

En ocasión de un curso sobre investigación cualitativa, Barbara Miller condujo un proyecto de investigación basado en el estudio de las amistades adolescentes, para el cual entrevistó a jóvenes acerca de las relaciones con sus amigos y lo que esas amistades significaban para ellos. Describió el análisis de sus datos de la siguiente manera:

Al trabajar con entrevistas a adolescentes acerca de sus amistades, parecía importante analizar con detenimiento los rasgos de esos vínculos a fin de comprender en términos específicos qué significaban para los adolescentes implicados. En suma, parecía ser necesario un análisis de categorización, una investigación minuciosa de los componentes que aparentaban conformar tales relaciones, de modo tal de investigar las similitudes entre las amistades de distintos adolescentes.

De acuerdo con lo anterior, comencé mi análisis formulando categorías de codificación, codificando los datos y construyendo matrices [para acceder a un ejemplo de una matriz semejante, véase la Figura 5.1]. Codifiqué los datos según elementos tales como proximidad, charla entre amigos y dependencia. A continuación, agrupé los códigos de cada entrevista en matrices para poder así comparar cada concepto en distintas entrevistas. Ello me ayudó a centrarme en las características específicas de los datos, modelados por mi agenda de investigación, así como por los comentarios de los mismos adolescentes. No obstante, al completar las matrices, surgieron dos cuestiones apremiantes.

La primera era que existía una gran superposición de datos entre las celdas de las matrices. Por ejemplo, muchos adolescentes explicaban que, en parte, estar cerca de sus amigos implicaba dialogar con ellos. Sin embargo, la matriz de proximidad no captaba la complejidad de tal charla, que conllevaba información proveniente de otras celdas. Estas matrices parecían demasiado simplistas para la complejidad e interconexión que me parecía que tenían mis datos.

La segunda cuestión era que faltaba un aspecto esencial de los datos; en concreto, la naturaleza narrativa de las descripciones de los adolescentes respecto de sus amistades. Durante las entrevistas, los adolescentes brindaban más que trozos aislados de información acerca de sus amigos. Por el contrario, lo que oí fueron historias sobre las

relaciones con sus amigos. A medida que los adolescentes hablaban sobre sus amigos y explicaban por qué sus vínculos eran importantes, iban describiendo un pasado común y creando un contexto a partir del cual comprender sus relaciones. La cualidad narrativa de los datos y sus implicancias para la comprensión de la relaciones entre adolescentes se perdieron en el proceso de codificación y creación de las matrices.

Con el propósito de enfrentar las limitaciones de las matrices y captar la cualidad narrativa de los datos, avancé en lo que se convirtió en la segunda fase del análisis: la construcción de resúmenes narrativos. Son narrativos en cuanto que buscan conservar el contexto y la historia de la relación, pero son resúmenes porque son mis compendios de las narraciones oídas. Los resúmenes narrativos empleaban citas extensas de los datos, pero comportaban a menudo una reorganización de los datos para lograr lo que yo, como lectora, percibía era una descripción concisa de la narrativa referida a la amistad.

Los resúmenes narrativos servían para preservar el contexto y la historia de la amistad. No obstante, no me ayudaban a comprender de un modo más directo y claro el significado que esa experiencia de amistad tenía para esos adolescentes. Para ello, era necesario indagar más en detalle sobre sus relaciones a la luz de mi comprensión del contexto más general de esa amistad. La próxima etapa de mi análisis, por tanto, consistía en integrar los resultados de mis estrategias de categorización y de contextualización. Ello condujo a profundizar aún más los conceptos representados en las matrices; por ejemplo, se contextualizó la categoría de proximidad entre amigos. Mediante la comparación de los resúmenes narrativos con las matrices, fui capaz de rastrear el significado de la proximidad entre las distintas amistades de un adolescente en particular o entre adolescentes o de rastrear su significado para la totalidad de una determinada amistad.

Para mí, el análisis de los datos se había convertido en un proceso reiterativo que consistía en ir de las estrategias de categorización a las de contextualización, y vuelta a empezar. La comprensión del contexto narrativo de las amistades modeló mi interpretación de los conceptos y categorías específicos que había identificado como importantes para las amistades de estos adolescentes. Al mismo tiempo, los conceptos específicos en los que me centré durante el análisis de categorización me posibilitaron considerar las narrativas de nuevas maneras y ver relaciones contextuales más complejas que el ordenamiento cronológico de los acontecimientos dentro de las narrativas. Mi comprensión del significado que los adolescentes le asignaban a la amistad no estaba aislada del contexto provisto por ellos, ni tampoco se encerraba en relatos de amistad individual ni se limitaba a ellos. Las codificaciones y las matrices se combinaron con los resúmenes narrativos para llegar a una comprensión de las entrevistas que ninguno de ellos hubiera sido capaz de proporcionar por sí mismo.

La diferencia entre las estrategias de categorización y de conexión tiene importantes consecuencias para tu diseño general. No es posible responder a una pregunta de investigación que indaga sobre cómo se hallan conectados los acontecimientos en un contexto específico valiéndose tan sólo de una estrategia analítica de categorización (véase el Ejemplo 5.3). Por otro lado, tampoco es posible responder a una pregunta acerca de las similitudes y diferencias entre situaciones o individuos sólo a través de una estrategia de conexión. Tus estrategias de análisis deben ser compatibles con las preguntas que estás formulando.

Ejemplo 5.3 Una discordancia entre preguntas y análisis

En cierta ocasión, una fundación le solicitó a Mike Agar (1991) revisar un informe sobre un estudio basado en entrevistas que había encargado acerca del modo de trabajar de los historiadores. Los investigadores habían utilizado el programa informático The Ethnograph para segmentar y codificar las entrevistas por tema y recolectar todos los segmentos sobre el mismo tema; el informe discutía cada uno de esos temas y brindaba ejemplos acerca de cómo los historiadores hablaban de ellos. Sin embargo, la fundación tenía la sensación de que el informe en realidad no había respondido a sus preguntas, que tenían que ver con cómo pensaba cada historiador sobre su trabajo: sus teorías respecto de la forma en que se conectaban los diferentes temas y las relaciones que veían entre sus modos de pensar, sus acciones y sus resultados.

Responder a la pregunta anterior hubiera implicado un análisis capaz de dilucidar estas conexiones en las entrevistas a cada uno de los historiadores. Sin embargo, el análisis de categorización en el que se basaba el informe fragmentaba esas conexiones y destruía la unidad contextual inherente a las concepciones de cada historiador, permitiendo sólo una presentación colectiva de intereses compartidos. Agar sostenía que el problema no había sido The Ethnograph, el cual es de extrema utilidad para responder a preguntas que requieren de una categorización, sino su incorrecta utilización. Tal como señaló: «The Ethnograph representa *una parte* del proceso de investigación etnográfica. Cuando esa parte se toma por el todo, lo que obtienes es una metonimia patológica que puede conducirte de forma directa a la respuesta correcta para la pregunta incorrecta» (pág. 181).

Las computadoras y el análisis cualitativo de datos

Hoy en día, los programas informáticos diseñados especialmente para el análisis cualitativo de datos (llamados a menudo CAQDAS, por sus siglas en inglés, un acrónimo de programa para el análisis cualitativo de datos asistido por computadora) son de uso generalizado y casi obligatorio para proyectos a gran escala, dadas las facilidades que ofrecen para el almacenamiento y recuperación de grandes cantidades de datos, así como para su codificación y ordenamiento. Además, los programas más sofisticados son capaces de vincular apuntes con determinados códigos o segmentos de texto, lo que te da la posibilidad de crear mapas conceptuales de las categorías que has generado y contribuir con el desarrollo de tu teoría. Puesto que se encuentran en continuo desarrollo, casi todo lo que pudiera decir acerca de programas específicos pasaría a desactualizarse con rapidez. En la actualidad, NVivo tiene la mayor porción del mercado, pero hay muchos competidores, e internet y Amazon.com son las mejores fuentes de las que dispones para consultar qué es lo que está disponible hoy en día y conseguir manuales que explican cómo utilizarlos.

La mayor fortaleza de los programas informáticos radica en el análisis de categorización, y muchos libros actuales sobre el empleo de herramientas informáticas para el análisis cualitativo de datos se centran casi por completo en la codificación. El único libro sobre este tema que conozco que se ocupa de las estrategias de conexión con cierta profundidad es *Qualitative Data Analysis With NVivo*, de Pat Bazeley (2007), e incluso éste tiene poco para ofrecer, más allá de unas cuantas sugerencias sobre el modo en que NVivo podría resultar útil en tales estrategias. Por consiguiente, tal como lo ilustra el Ejemplo 5.3, estos programas podrían imprimirle a tu análisis un sutil direccionamiento hacia las estrategias de categorización que te llevaría a ignorar los enfoques narrativos y otros enfoques de conexión. Es un ejemplo de lo que Kaplan (1964, pág. 28) llama «La ley del instrumento»; si le das un martillo a un niño pequeño, todo le parecerá un clavo. Como dice Pfaffenberger (1988):

Una tecnología es como un poder colonial: te dice que funciona en defensa de tus intereses más preciados y, mientras tanto, opera con insidia

para reducir tu percepción crítica del mundo que te rodea. Seguirás siendo su víctima en tanto y en cuanto no puedas conceptualizar correctamente lo que se trae entre manos (pág. 20).

Vinculación de métodos y preguntas

Para poder diseñar un estudio funcional y productivo y poder comunicarlo a los demás, es necesario que crees un diseño *coherente*, donde los distintos métodos sean compatibles entre sí y también se encuentren integrados al resto de los componentes de tu diseño. La conexión más crítica corresponde a tus preguntas de investigación, pero, como ya se ha discutido, se trata de una vinculación *empírica*, no lógica. Si tus métodos no te brindan los datos que necesitas para responder a tus preguntas, será necesario que modifiques tus preguntas o tus métodos.

Una herramienta útil para evaluar tal coherencia y compatibilidad consiste en una matriz en la que enumeras tus preguntas de investigación e identificas la forma en que cada uno de los componentes de tus métodos te ayudará a responderlas. En el Capítulo 1, me ocupé de tales matrices y proporcioné un ejemplo (Ejemplo 1.5) que incorporaba un gran número de componentes de diseño e incluía objetivos y cuestiones de validez. En este capítulo, he añadido otro ejemplo de una matriz similar (Figura 5.2), desarrollada por Mittie Quinn para un estudio sobre las concepciones de los psicopedagogos respecto del modo en que se trata la «cultura» durante el proceso evaluativo de la educación especial, y un apunte (Ejemplo 5.4) en el que explica parte de su pensamiento en relación con esta matriz. A continuación, proporciono un ejercicio para que desarrolles una matriz de tu propio estudio (Ejercicio 5.2). Matrices como éstas exhiben la *lógica* de tus decisiones metodológicas y pueden ser una parte valiosa de tu propuesta de investigación; la propuesta de Elizabeth Riddle (Apéndice B) incluye una matriz semejante.

Figura 5.2 Una matriz para un estudio sobre las concepciones de los psicopedagogos respecto del modo en que se trata la cultura durante el proceso de evaluación de la educación especial

<i>Preguntas de investigación: ¿qué debo saber?</i>	<i>¿Por qué debo saberlo?</i>	<i>Decisiones de muestreo: ¿dónde encontraré estos datos?</i>	<i>Métodos de recolección de datos: ¿qué clase de datos responderán a estas preguntas?</i>	<i>¿Con quién me contacto para obtener acceso?</i>	<i>Análisis de datos</i>
¿Cómo perciben los psicopedagogos expertos empleados por las escuelas públicas del condado _____ que la influencia de la cultura queda «excluida» del proceso de evaluación de la educación especial?	Estos individuos juegan un rol crucial en cuanto a la toma de decisiones en la educación especial. Por tanto, resulta importante comprender su percepción respecto de estas influencias y procesos.	Psicopedagogos	Entrevistas. Notas de campo. Apuntes.	Supervisor. Psicólogos.	Grabación de audios. Codificación de transcripciones. Relectura/otros lectores.
¿Cómo evalúan los psicopedagogos expertos empleados por las escuelas públicas del Condado _____ la influencia de la cultura sobre la conducta escolar de un niño?	Para comprender mejor cómo evalúan y entienden la cultura estos profesionales clave.	Psicopedagogos. Revisión de registros. Informes sobre muestras.	Entrevistas. Ejemplos de casos. Observación de reuniones de comités.	Supervisor. Psicopedagogos.	Codificación. Notas de campo. inmediatas Apuntes.
¿Qué aspectos de la cultura consideran los psicopedagogos expertos al diagnosticar las dificultades escolares de un niño?	Para comprender el significado de la cultura para estos profesionales clave y cómo es posible que ello impacte sobre la idoneidad de un niño.	Psicopedagogos. Revisión de registros. Historia de casos.	Entrevistas. Informes.	Supervisor. Psicopedagogos. Director de atención a alumnos.	Categorías de análisis en desarrollo. Análisis narrativo.
¿Qué modelo de «cultura» perciben los psicopedagogos expertos que está representada en la legislación sobre educación especial (Ley 94-142 de los EE.UU.)?	Para comprender de qué forma se percibe que el lenguaje de la legislación afecta el proceso de educación especial.		Entrevistas con «expertos»		

Ejemplo 5.4 Un apunte explicativo de la Figura 5.2

1. Pregunta de investigación

Mis preguntas han evolucionado un poco de acuerdo con los comentarios que he recibido de Joe. En particular, se ha modificado la tercera pregunta (influencia de la cultura sobre el diagnóstico) para introducir el concepto sobre los diferentes aspectos de la cultura. Estoy muy interesada en saber qué es lo que estos expertos saben acerca de la «cultura». En última instancia, espero ser capaz de ubicar sus perspectivas de acuerdo con una definición de ella que se alinee, o no, con algunas de las perspectivas teóricas actuales (reproducción cultural, diferencia cultural, producción cultural, etcétera). En consecuencia, he modificado la pregunta tres a fin de ocuparme de ese interés y objetivo.

En segundo lugar, he añadido una pregunta final acerca de las percepciones de estos expertos en torno a la legislación. Deseo saber si difieren de las exigencias de la legislación, tal como ellos las perciben. Argumentaré que mi apreciación sobre el lenguaje de la legislación es que ese lenguaje representa el enfoque de la cultura vinculado con la «diferencia cultural». Por consiguiente, los procesos y estructuras basados en esta legislación *son incapaces* de ajustarse a las concepciones antropológicas modernas de la cultura. Como resultado, sostendré que los psicopedagogos y, por ende, las escuelas se encuentran encerrados en un modo anticuado de trabajar con estudiantes de orígenes culturales minoritarios.

2 y 3. Muestreo y fundamentación

He determinado que entrevistaré a psicopedagogos del condado _____. Éste es representativo de muchos condados de los Estados Unidos que han experimentado un cambio rápido en su composición demográfica durante el transcurso de la última década. Al igual que otros, se ha visto obligado a modificar sus procesos y estructuras para adaptarse a estos cambios. Esta investigación se propone comprender un aspecto de ese proceso y estructura. He seleccionado a los psicopedagogos dado mi conocimiento del campo y mi familiaridad con su función, pero, además, por la importancia reconocida que juegan en el proceso de toma de decisiones en la educación especial (Mehan, 1986; Dana, 1991).

Entrevistaré a psicopedagogos expertos porque mi objetivo es desarrollar el mejor escenario de casos posible. Ello será útil

tanto para practicantes y estudiantes de psicopedagogía, futuros psicopedagogos y psicopedagogos en actividad, así como también para el desarrollo de nuevos procesos que sean más receptivos a las necesidades y características singulares de los estudiantes de culturas no dominantes. Buscaré la designación de colegas que respeto por su trabajo en este campo. Asimismo, estos colegas serán individuos sensibles ante esta cuestión, como lo demuestra su liderazgo en anteriores talleres de capacitación relacionados con este tema.

He tomado estas decisiones con plena conciencia de las posibles amenazas para la validez que podría plantear mi familiaridad con el sistema. Opino que los beneficios superan las desventajas. Mi familiaridad con el sistema simplificará la generación de empatía y, es de esperar, facilitará una riqueza de datos que, de otra forma, no sería posible obtener. Además, mi experiencia me otorga un mejor marco de referencia para comprender cuáles preguntas podrían generar la información que busco. Mi familiaridad con el lenguaje y la jerga de la profesión resultarán invalorable para desentrañar las implicancias de significado que probablemente se presenten al formular preguntas complementarias pertinentes. Soy consciente del hecho de que mis interpretaciones serán sesgadas. Para contrarrestarlo, grabaré todas las entrevistas; inmediatamente después, procederé a escuchar las cintas, tomar notas y redactar apuntes al respecto. Requeriré, así también, de la asistencia de un segundo lector a fin de evaluar los temas presentes en los datos (*Joe: ¿qué es razonable esperar de un segundo lector?*).

4 y 5. Métodos y fundamentación

Las entrevistas serán mi principal método de recolección de datos. El carácter de mis preguntas se presta de forma natural a los datos cualitativos originados en entrevistas. No se trata del tipo de información que puede recolectarse con facilidad a través de cuestionarios o tests. Si bien los cuestionarios pueden indagar sobre qué herramientas específicas de evaluación publicadas se emplean en este proceso, no son capaces de comenzar a suscitar los datos enriquecidos disponibles que no puedan cuantificarse. Por otra parte, mi interés se centra en un proceso y, como tal, es difícil realizar mediciones o investigaciones a través de las preguntas cerradas que tipifican la metodología cuantitativa.

Además, estoy interesada en la metodología cualitativa porque representa un nuevo horizonte (para la psicología). Muchas de

las preguntas de la psicología aún esperan una respuesta que los métodos cuantitativos positivistas no son capaces de proporcionar. Entiendo que, según nuestras lecturas, se trate de una justificación insuficiente para tal metodología, pero creo que lo anterior es especialmente cierto para el campo de la psicología. He participado de varios proyectos de investigación cuantitativa y, si bien esos métodos conservan obviamente su lugar, me inclino a pensar que suponen conceptualizar el cerebro humano como una «caja negra». La psicología cognitiva se encuentra en un punto tal en que reconoce las deficiencias de este modelo. El sujeto y sus ideas pueden ser una fuente importante de datos. Es ésta la fuente en la que intentaré indagar mediante mi investigación

Ejercicio 5.2 Matriz de preguntas y métodos

Este ejercicio tiene dos propósitos. El primero es que conectes tus preguntas de investigación y tus métodos de investigación, que exhibas las conexiones lógicas entre tus preguntas de investigación y tus decisiones de selección, recolección y análisis de datos. El segundo propósito es ganar experiencia en el uso de las matrices como herramientas; las matrices son útiles no sólo para el diseño de investigación, sino también para el monitoreo continuo de la selección y recolección de datos (véase Miles y Huberman, 1994, pág. 94) y para su análisis.

Este ejercicio no puede hacerse como un proceso mecánico; demanda pensar *de qué manera* tus métodos pueden brindar respuestas a tus preguntas de investigación. Una forma de hacerlo es tomar las preguntas y pensar en qué datos necesitarías, cómo podrías conseguirlos y de qué forma podrías analizarlos para responder a estas preguntas. También puedes encaminarte en otra dirección: pregúntate *por qué* quieres recolectar y analizar los datos del modo en que lo propones, ¿qué aprenderás de ello? A continuación, evalúa las conexiones entre tus preguntas de investigación y tus métodos y trata de exhibirlas en una matriz. (Es la aplicación del ejercicio Jeopardy, descrito en el Capítulo 4). Este proceso podría requerir que revises tus preguntas, los métodos que has planificado, o ambos. Ten en cuenta que este ejercicio tiene el propósito de ayudarte a *tomar* tus decisiones metodológicas y que no se trata tan sólo de una formulación o una representación visual definitiva de esas decisiones (si bien ése es uno de los posibles usos de la matriz ya finalizada).

Este ejercicio tiene dos partes:

1. La construcción de la matriz en sí misma. Tu matriz debe incluir columnas para las preguntas de investigación, las decisiones de selección, los métodos de recolección de datos y los tipos de análisis, aunque puedes añadir cualquier otra columna que pienses que sea útil para explicar la lógica de tu diseño.
2. La redacción de una breve *justificación* narrativa de las elecciones realizadas en la matriz. Una forma en que esto puede hacerse es a través de un apunte anexo, organizado por preguntas de investigación, acerca de la fundamentación de tus elecciones en cada fila; otra forma (aunque de extensión más limitada) es incluirla como una columna en la misma matriz (como en la Figura 1.5).

6

Validez

¿Por qué podrías estar equivocado?

En la película *E.T., el extraterrestre*, hay una escena cerca del final en donde el héroe y sus amigos tratan de rescatar a E.T. y ayudarlo a volver a su nave espacial. Uno de los niños pregunta: «¿Por qué no se teletransporta?», a lo que el héroe le devuelve una mirada de disgusto y le responde: «Éste es el mundo real, Fred».

La validez, al igual que alcanzar la nave espacial de E.T., representa el componente final de tu diseño. Y, como sucede con el dilema de E.T., no existe forma de teletransportarse hacia conclusiones válidas. Éste es el mundo real. Seguir algún procedimiento estándar aceptado no garantiza la validez de tus resultados. Como lo señalan Brinberg y McGrath (1985): «La validez no es una mercancía que pueda comprarse con técnicas» (pág. 13). Por el contrario, depende de la relación de tus conclusiones con la realidad, y eso es algo que ningún método puede asegurarte por completo haber captado.

La concepción de que los métodos *podían* garantizar la validez fue un rasgo distintivo de las formas tempranas de positivismo, que sostenían que, en última instancia, el conocimiento científico podía reducirse a un sistema lógico que tuviera un firme basamento en datos sensoriales irrefutables. Si bien los filósofos han abandonado esta postura, aún tiene influencia en muchos textos sobre metodología de la investigación (Phillips y Burbules, 2000, págs. 5-10). Muchos investigadores prominen-

tes, tanto cuantitativos (por ejemplo, Shadish et al., 2002, pág. 34) como cualitativos (por ejemplo, Mishler, 1990), han afirmado que la validez es una propiedad de las inferencias, no de los métodos, y que en ningún caso es algo que pueda probarse o darse por sentado a partir de los métodos empleados. La validez también es relativa: debe evaluarse en relación con los propósitos y las circunstancias de la investigación en lugar de ser una propiedad de los métodos o las conclusiones independiente del contexto. Por último, aquello que vuelve inverosímiles las amenazas para la validez es la *evidencia*, no los métodos; los métodos son tan sólo una forma de reunir la evidencia capaz de ayudarte a descartar estas amenazas (Irwin, 2008).

La aseveración realista de que la validez no puede reducirse a los métodos es uno de los dos principales motivos por los cuales, en el modelo aquí presentado, he hecho de la validez un componente distintivo del diseño cualitativo, separado de los métodos. El segundo motivo es de orden pragmático: por lo general, se reconoce que la validez es una *cuestión* clave en el diseño de investigación, por lo que creo que es importante que se la trate de forma explícita. Przeworski y Salomon (1998) identifican la pregunta «¿Cómo sabremos si las conclusiones son válidas?» como una de las tres preguntas cuya respuesta buscan proporcionar los encargados de leer las propuestas. Y Bosk (1979) sostiene: «Todo trabajo de campo realizado por un único investigador invita a preguntarse: “¿Por qué darle crédito?”» (pág. 193). Una de las principales razones de rechazo de las propuestas de investigación tiene que ver con la falta de atención a las amenazas a la validez. Convertir la validez en un componente explícito del diseño puede ayudarte a afrontar esta cuestión.

El concepto de validez

El concepto de validez ha sido motivo de controversia en la investigación cualitativa. Muchos académicos cualitativos han abandonado el concepto por completo, puesto que consideran que se halla demasiado ligado a presupuestos cuantitativos que resultan inadecuados para la investigación cualitativa. En particular, algunos investigadores cualitativos prominentes

(por ejemplo, Guba y Lincoln, 1989; Lincoln y Guba, 1985; véase Denzin y Lincoln, 2005a) han sostenido que cualquier concepto de validez que refiera a un «mundo real» es incompatible con un enfoque constructivista, el cual niega la existencia de una realidad por fuera de las construcciones de los distintos individuos y sociedades, y que, por tanto, no existe ningún estándar objetivo con el que juzgar tales construcciones. En su lugar, han propuesto una serie de conceptos diferentes, a los que consideran más adecuados para la investigación cualitativa, tales como la confiabilidad, la autenticidad y la calidad. Si bien otros investigadores han continuado empleando el término, por lo general, lo han hecho luego de repensar con detenimiento en su significado (por ejemplo, Lather, 1993; Richardson, 1997). Lincoln, Lynham y Guba (2011) resumen algunas de estas posturas.

Este debate está en continua evolución y resulta demasiado complejo como para discutirlo en profundidad aquí. En este libro, invoco la validez de una manera que creo es bastante directa y racional a fin de referirme a la corrección o credibilidad de una descripción, conclusión, explicación, interpretación u otra suerte de afirmación. Pienso que este empleo racional del término es consistente con la manera en que suelen utilizarlo los investigadores cualitativos y que no plantea ningún problema filosófico serio.¹ Tal uso del término «validez» no implica la existencia de alguna «verdad objetiva» según la cual pueda compararse una afirmación. Sin embargo, la idea de verdad objetiva no es esencial para una teoría de la validez que hace lo que la mayoría de los investigadores quieren que haga: proporcionarles algún sustento para poder distinguir las afirmaciones creíbles de las que no los son. Tampoco es necesario que alcances alguna verdad definitiva para que tu estudio sea útil y creíble.

Geertz (1973) cuenta la historia de un caballero inglés en la India colonial quien, al enterarse de que el mundo descansaba sobre el lomo de cuatro elefantes, que a su vez se apoyaban sobre el lomo de una tortuga gigante, preguntó sobre qué se sostenía la tortuga. Otra tortuga. ¿Y esa tortuga? «¡Ah!, *Sahib*, luego de esa, lo que

1. En otros trabajos, desarrollo el argumento filosófico que da sustento a estas afirmaciones (Maxwell, 1992, 2002, 2004c, 2011b). Asimismo, creo que el concepto de validez presentado aquí es compatible con algunos enfoques posmodernos de la validez (por ejemplo, Kvale, 1989; Lather, 1993; véase Maxwell, 1995, 2004b).

sigue son todo tortugas» (pág. 29). El punto que Geertz desea resaltar es que no existe una «última tortuga» para la interpretación etnográfica, que el análisis cultural es incompleto por naturaleza. Si bien acepto lo señalado por Geertz, quisiera enfatizar una lección crítica realista distinta: no es necesario que llegues a una última tortuga para contar con una conclusión válida. Tan sólo debes llegar a una tortuga sobre la que te puedas parar con firmeza.

Como sostienen Campbell (1998), Putnam (1990) y otros, no necesitamos un estándar dorado de observador independiente según el cual comparar nuestros informes y evaluar su validez. Todo lo que necesitamos es tener la posibilidad de *probar* nuestras afirmaciones contrastándolas con el mundo y darles así a los fenómenos que intentamos comprender la oportunidad de probar que estamos equivocados. Por consiguiente, la *amenaza a la validez* es un concepto central para la validez: una forma en que es posible que estés equivocado. Estas amenazas suelen conceptualizarse como explicaciones o interpretaciones alternativas o como lo que Huck y Sandler (1979) llaman «hipótesis rivales». Tales interpretaciones alternativas son otras de las posibles maneras de comprender tus datos, por ejemplo, que las personas a las que entrevistaste no hayan expresado sus verdaderas perspectivas, que hayas omitido datos que no se ajustan a tu interpretación o que haya una forma teórica distinta de interpretar los datos con los que cuentas. La validez, al tratarse de uno de los componentes de tu diseño de investigación, consiste de la conceptualización que hagas de tales amenazas y de las estrategias que emplees para descubrir cuán plausibles son en tu situación de investigación real, y afrontarlas en caso de que así sea.

Por lo general, las investigaciones cuantitativa y cualitativa tratan las amenazas a la validez de formas muy diferentes. Los investigadores cuantitativos y experimentales suelen intentar diseñar con antelación controles que afronten amenazas para la validez tanto previsibles como imprevisibles. Esos controles incluyen grupos de control, el control estadístico de variables extrañas, la asignación y los muestreos aleatorios, el encuadre de hipótesis explícitas antes de la recolección de datos y el uso de tests de significancia estadística. Los controles previos abordan la mayoría de las amenazas para la validez de forma anónima y genérica; como lo señala Campbell (1984): «La aleatorización se

propone controlar un número infinito de “hipótesis rivales”, *sin especificar, en ningún caso, cuáles son*» (pág. 8)

En contraposición, los investigadores cualitativos rara vez cuentan con el beneficio de las comparaciones planificadas, las estrategias de muestreo o las manipulaciones estadísticas anticipadas que «controlan» las posibles amenazas a la validez, por lo que deben intentar afrontar la mayor parte de estas amenazas *luego* de haber comenzado con la investigación, empleando, para ello, evidencia recolectada durante el estudio mismo a fin de lograr que tales «hipótesis alternativas» resulten inviables. De hecho, la estrategia de tratar las amenazas específicas a la validez *luego* de haber desarrollado una explicación es más fundamental para el método científico que intentar eliminar tales amenazas a través de las características previas del diseño de investigación (Campbell, 1998; Platt, 1964; Shadish et al., 2002). No obstante, este enfoque requiere que identifiques la amenaza *específica* en cuestión y que desarrolles modos de intentar eliminarla.

La concepción que tengas de las amenazas a la validez y de cómo se las puede tratar constituye una cuestión esencial en una propuesta de investigación cualitativa, así como para tu diseño en sí mismo. Muchos redactores de propuestas cometen el error de hablar acerca de la validez sólo en términos generales y teóricos, presentando estrategias abstractas como la puesta en paréntesis, la corroboración por parte de los participantes y la triangulación, que se supone evitarán que sus estudios sean inválidos. Con frecuencia, estas presentaciones recurren a un lenguaje «trillado», un lenguaje tomado prestado de libros sobre métodos o de propuestas exitosas, sin ningún tipo de demostración en cuanto a que el autor ha pensado con detenimiento cómo se aplicarán realmente esas estrategias al estudio propuesto. Secciones tales de una propuesta me recuerdan a menudo a hechizos mágicos cuyo propósito es alejar a los malos espíritus. Según afirma el antropólogo Bronislaw Malinowski (1954), la magia se utiliza cuando se considera que las habilidades técnicas son inadecuadas para garantizar un resultado deseado: «En toda ocasión en que el propósito es claro, confiable y está bien bajo control de métodos racionales y procesos tecnológicos, la magia desaparece. Por el contrario, la magia entra en escena cuando el elemento de peligro es manifiesto» (pág. 17). Lo ante-

rior describe con precisión la forma en que muchos estudiantes se enfrentan a la tarea de redactar sus propuestas.

Durante el resto del capítulo, brindaré algunas estrategias concretas para abordar las cuestiones relacionadas con la validez que espero que erradiquen la necesidad de invocar conceptos mágicos y abstractos. El mayor énfasis de una propuesta cualitativa debería estar puesto en la manera en que planeas eliminar las posibles alternativas y amenazas *específicas* para tus interpretaciones y explicaciones. La cita de autoridades y los enfoques estándares tienen menos importancia que el hecho de aportar una argumentación clara respecto de que los enfoques descritos se ocuparán de un modo adecuado de las amenazas particulares en cuestión, en el contexto del estudio propuesto. La propuesta de Martha Regan-Smith (1991) (véase Apéndice A) proporciona un buen ejemplo al respecto.

Dos amenazas específicas para la validez: el sesgo y la reactividad

He afirmado con anterioridad que los investigadores cualitativos suelen tratar las amenazas a la validez como acontecimientos o procesos particulares que podrían conducir a conclusiones inválidas en lugar de como «variables» genéricas que deben ser controladas. Me es casi imposible enumerar todas, o incluso las más importantes, amenazas para la validez de las conclusiones de un estudio cualitativo, tal como intentaron hacerlo Cook y Campbell (1979) para el caso de los estudios cuasiexperimentales. En cambio, lo que quiero es discutir dos tipos generales de amenazas a la validez que a menudo se plantean en relación con los estudios cualitativos: el sesgo del investigador y el efecto del investigador sobre los individuos estudiados, frecuentemente denominado reactividad.

Sesgo del investigador

La selección de datos ajustados a la teoría, objetivos o conceptos preexistentes del investigador y la selección de datos que, según el investigador, «se destacan» (Miles y Huberman, 1994, pág. 263; Shweder, 1980) representan dos importantes amena-

zas a la validez de las conclusiones cualitativas. Ambas tienen que ver con la subjetividad del investigador, término que la mayoría de los investigadores cualitativos prefieren por sobre el de sesgo. Tal como se discutió en los Capítulos 2 y 3, resulta imposible abordar estas cuestiones *eliminando* las teorías, creencias y enfoques perceptuales del investigador. Por el contrario, la investigación cualitativa se interesa en su mayor parte por comprender cómo los valores y expectativas de un *determinado* investigador podrían haber influido sobre la conducción y las conclusiones del estudio (que pueden ser positivas o negativas) y por evitar las consecuencias negativas que conllevan. Explicar tus posibles sesgos y la forma en que te ocuparás de ellos es una tarea central de tu propuesta de investigación. Como lo describió el investigador cualitativo Fred Hess (comunicación personal), en la investigación cualitativa, la validez no es el resultado de la indiferencia, sino de la integridad.

Reactividad

La influencia del investigador sobre la situación o los individuos estudiados, conocida por lo general como «reactividad», es un segundo problema que a menudo se plantea en los estudios cualitativos. El intento por «controlar» el efecto del investigador resulta apropiado para un enfoque cuantitativo afín a la «teoría de la varianza», en el que el objetivo es evitar que las *diferencias* entre los investigadores se conviertan en una causa indeseada de variabilidad en las variables resultantes. Sin embargo, es imposible eliminar la influencia *real* del investigador (Hammersley y Atkinson, 1995), por lo que el objetivo en un estudio cualitativo no es deshacerse de esta influencia, sino comprenderla y utilizarla de un modo productivo.

A diferencia de lo que piensan algunas personas, la reactividad *no* suele ser una amenaza tan seria para la validez en los estudios de observación participante. Becker (1970, págs. 45-48) señala que, en situaciones naturales, un observador por lo general tiene una influencia mucho menor sobre la conducta de los participantes que la situación en sí misma, aunque existen excepciones claras al respecto, como las situaciones en las que ocurre una conducta ilegal. Por el contrario, en el caso de las entrevistas, la

reactividad, o mejor dicho, lo que Hammersley y Atkinson (1955) llaman «reflexividad», el hecho de que el investigador forme parte del mundo que estudia, constituye una influencia contundente e ineludible; lo que el informante dice *siempre* está influido por el entrevistador y por la situación de entrevista. Si bien existen algunas cosas que puedes hacer para evitar las consecuencias más indeseables de la reactividad (como evitar las preguntas tendenciosas), intentar minimizar tu influencia no constituye un objetivo de relevancia para la investigación cualitativa. Al igual que con lo discutido respecto al sesgo, lo importante es comprender *cómo* influyes sobre lo que dice el informante y cómo ello afecta la validez de las inferencias que puedes extraer de la entrevista.

Tests de validez: una lista de comprobación

Si bien los métodos y los procedimientos no garantizan la validez, no obstante, son esenciales para el proceso que conlleva descartar las amenazas a la validez y aumentar la credibilidad de tus conclusiones. Por tal motivo, a continuación proporciono un listado de comprobación de algunas de las estrategias más importantes que pueden utilizarse para este propósito. Miles y Huberman (1994, pág. 262) incluyen una lista más detallada, que se superpone en cierto grado con la mía; además, es posible encontrar otras listas en Becker (1970), Kidder (1981), Lincoln y Guba (1985) y Patton (1990). Lo que sigue no es una compilación completa de lo que dicen estos autores –te insto a consultar sus exposiciones al respecto–, sino simplemente lo que considero como más importante (Maxwell, 2004c).

El concepto general que deseo destacar respecto de estas estrategias es que, en esencia, no operan por medio de la *verificación* de conclusiones, sino por medio de la *comprobación* de la validez de tus conclusiones y de la existencia de posibles amenazas a ellas (Campbell, 1988). El proceso fundamental en todos estos tests consiste en la búsqueda de evidencia que pudiera contradecir tus conclusiones o tener influencia sobre la posibilidad de amenazas potenciales.

Ten en cuenta que estas estrategias sólo funcionan si realmente las *empleas*. Incluir las en tus propuestas como si fueran conjuros mágicos capaces de alejar las amenazas para la validez,

y las críticas a la propuesta, no es suficiente; es necesario que demuestres que has pensado en una forma eficaz de utilizarlas en tu estudio. No toda estrategia será funcional para un estudio determinado, y es posible que aun tratar de utilizar todas las estrategias que resulten viables no redunde en un empleo eficaz de tu tiempo. Como ya se ha señalado, debes decidir cuáles amenazas *específicas* para la validez son más serias y posibles y cuáles son las mejores estrategias para enfrentarlas.

1. Participación intensiva prolongada

Becker y Geer (1957) afirman que la observación participante prolongada proporciona datos más completos acerca de situaciones y acontecimientos específicos que cualquier otro tipo de método. No sólo brinda mayor y más variedad de datos, sino que te permite corroborar y confirmar tus observaciones e inferencias. La reiteración de observaciones y entrevistas, así como la presencia sostenida del investigador en la situación estudiada, pueden ayudar a descartar asociaciones espurias y teorías prematuras. Asimismo, otorgan una oportunidad mucho mayor de desarrollar y probar hipótesis alternativas durante el transcurso de la investigación. Por ejemplo, Becker (1970, págs. 49-51) sostiene que su extensa investigación por medio de la observación participante sobre estudiantes de Medicina no sólo le permitió trascender las expresiones públicas de cinismo de estos estudiantes respecto de una carrera profesional en la medicina y descubrir una perspectiva idealista, sino que también le permitió comprender los procesos a través de los que se expresaban estas diferentes concepciones en distintas situaciones sociales y la manera en que ellos afrontaban los conflictos entre las diferentes perspectivas.

2. Datos ricos

Tanto la participación prolongada como las entrevistas intensivas te permiten recolectar datos «ricos», datos que son lo suficientemente detallados y variados como para brindar una imagen completa y reveladora de lo que está sucediendo² (Bec-

2. Algunos investigadores cualitativos llaman a esta clase de datos *descripción densa*, una frase acuñada por el filósofo Gilbert Ryle (1949) y aplicada a la investigación etnográfica por Geertz (1973). Sin embargo, no es esto a lo que Ryle o Geertz se

ker, 1970, págs. 51-62). En estudios basados en entrevistas, tales datos por lo general requieren no sólo de notas sobre lo que te pareció importante, sino de transcripciones textuales de las entrevistas. En el caso de la observación, los datos ricos son el producto de una toma de notas detallada y descriptiva, o de la grabación en video y la transcripción, de los acontecimientos específicos y concretos que observas (Emerson et al., 1995). Becker (1970) sostiene que tales datos:

Contrarrestan peligros de igual tenor originados en la duplicidad del entrevistado y el sesgo del observador, pues les dificultan a los entrevistados producir datos que coincidan en avalar una conclusión incorrecta, de igual manera en que le dificultan al observador restringir sus observaciones para que sólo vea aquello que respalda sus prejuicios y expectativas (pág. 53).

El estudio sobre la enseñanza de medicina universitaria de Martha Regan-Smith (1991) (véase Apéndice A) se basó en observaciones prolongadas y notas de campo minuciosas que registran las acciones de los docentes en clase y las respectivas reacciones de los estudiantes. Además, condujo y transcribió numerosas entrevistas con estudiantes, en las que ellos explicaban en detalle no sólo qué era lo que los docentes modelo hacían que incrementaba el aprendizaje, sino también cómo y por qué tales métodos de enseñanza resultaban beneficiosos. Este conjunto de datos aportó una fundamentación rica y detallada de sus conclusiones, así como un medio para probarlas.

3. Validación por parte del entrevistado

La validación por parte del entrevistado (Bryman, 1998, págs. 77-80; Lincoln y Guba, 1985, denominada *corroboración por parte de los participantes*, un término que se ha vuelto muy utilizado para esta estrategia) consiste en solicitarles de forma sistemática a las personas a las que estás estudiando sus impresiones respecto de tus datos y conclusiones. Se trata de la forma

referían con esa frase. Descripción densa, según la emplea Geertz, es una descripción que incorpora las intenciones de los actores y los códigos de significado que, según ellos, le dan sentido a sus acciones, lo que los antropólogos llaman una descripción *emic*, la cual representa los significados y las perspectivas de los participantes en lugar de tan sólo los correspondientes al investigador (Fetterman, 2008). No guarda ninguna relación con la cantidad de detalles brindada. Para un desarrollo de este concepto con mayor profundidad, véase Maxwell y Mittapalli (2008b).

más importante de descartar la posibilidad de malinterpretar el sentido de lo que dicen y hacen los participantes y sus perspectivas acerca de lo que esté sucediendo, además de ser una manera significativa de identificar tus propios sesgos e interpretaciones erróneas en relación con lo que hayas observado. Sin embargo, las impresiones de los participantes no son en sí más válidas que sus respuestas durante las entrevistas; ambas deben tomarse simplemente como una *evidencia* acerca de la validez de tu descripción (véase, Hammersley y Atkinson, 1995). Para consultar una discusión más exhaustiva de esta estrategia, véanse Bloor (1983), Bryman (1988, págs. 78-80), Guba y Lincoln (1989), Miles y Huberman (1994, págs. 242-243) y Sandelowski (2008).

4. Intervención

Si bien algunos investigadores cualitativos han considerado que la manipulación experimental es inadecuada para los enfoques cualitativos (por ejemplo, Lincoln y Guba, 1985), las intervenciones informales suelen emplearse en estudios cualitativos tradicionales que adolecen de un «tratamiento» formal. Por ejemplo, en un estudio sobre el progreso de la habilidad de lectura de dos estudiantes y el efecto que sobre ese progreso tenían las expectativas y la conducta de su profesor, Goldenberg (1992) compartió con el docente su interpretación respecto del fracaso de uno de los estudiantes para cumplir con las expectativas. Esto trajo aparejado un cambio en la conducta de ese docente hacia el estudiante y una mejora subsecuente en la capacidad de lectura de este último. La intervención con el docente y los cambios resultantes en su comportamiento y en el progreso del estudiante avalaron la afirmación por parte de Goldenberg de que la conducta del docente, y no sus expectativas sobre el estudiante, era la primera causa de su progreso o la falta de él. Goldenberg también brinda una descripción del *proceso* por medio del cual ocurre este cambio, lo que corrobora la identificación de la conducta del docente como el motivo de la mejora de forma tal que una simple correlación nunca hubiera sido capaz de hacerlo.

Asimismo, como se discutió en el Capítulo 5, en una investigación de campo, la presencia del investigador *siempre* constituye de alguna manera una intervención, con lo cual se vuelve posible utilizar los efectos de esta presencia a fin de desarrollar o probar ideas acerca del grupo o tema en cuestión. Por ejemplo,

en un estudio sobre una familia esquimal, J. Briggs (1970) se valió de un análisis exhaustivo acerca del modo en que la familia reaccionaba ante la frecuente inadecuación de su conducta como «hija adoptiva» para desarrollar sus teorías sobre la cultura y la dinámica de las relaciones sociales entre esquimales.

5. Búsqueda de evidencia inconsistente y casos negativos

La identificación y el análisis de datos inconsistentes y casos negativos es una parte fundamental de la lógica de la corroboración de validez en la investigación cualitativa. Aquellas instancias que no puedan explicarse a partir de una determinada interpretación o explicación podrían señalar defectos importantes en tal descripción. No obstante, algunas veces una instancia en apariencia inconsistente no es persuasiva, como cuando la interpretación de los datos inconsistentes es en sí misma dudosa. En la física abundan ejemplos de evidencia experimental que supuestamente contradice lo esperado, pero que más tarde se halla que es errónea. El principio básico aquí consiste en examinar con rigurosidad tanto los datos confirmatorios como los datos inconsistentes a fin de evaluar si resulta más posible conservar o modificar la conclusión, teniendo en cuenta todas las presiones por omitir los datos que no se ajusten a tus conclusiones. Solicitarles a los demás sus impresiones respecto de tus conclusiones es una forma valiosa de identificar tus sesgos y presupuestos y de corroborar si existen fallas en tu lógica o tus métodos. En casos de especial dificultad, es probable que lo mejor sea dar aviso acerca de la evidencia inconsistente y permitir que los lectores la evalúen y saquen sus propias conclusiones (Wolcott, 1990).

6. Triangulación

En el Capítulo 5 se ha discutido sobre la triangulación, esto es, la recolección de información a partir de una gama diversa de individuos y situaciones empleando para ello diferentes métodos. Esta estrategia reduce los riesgos de asociaciones aleatorias y de sesgos sistemáticos que resultan de un método específico y permite una mejor evaluación de la generalidad de las explicaciones desarrolladas. Fielding y Fielding (1986) realizan el tratamiento más exhaustivo en la investigación cualitativa de la triangulación como estrategia para la comprobación de la validez.

Uno de los puntos centrales de Fielding y Fielding (1986) es que no es verdad que la triangulación incrementalmente automáticamente la validez. Para empezar, es posible que los métodos triangulados contengan los *mismos* sesgos y fuentes de invalidez y que, por tanto, sólo brinden una falsa sensación de seguridad. Por ejemplo, las entrevistas, los cuestionarios y los documentos son todos vulnerables al sesgo del autoinforme. En consecuencia, Fielding y Fielding enfatizan la necesidad de reconocer la falibilidad implícita de *cualquier* método o dato en particular y de triangular en términos de *amenazas a la validez*. Como ya se ha discutido, debes pensar qué fuentes de error o sesgo en particular es probable que existan y que busques formas específicas de afrontarlas en lugar de esperar que tu selección de métodos lo haga por ti. En el análisis final, las amenazas a la validez se tornan inverosímiles gracias a la *evidencia*, no a los métodos.

7. Números

Muchas de las conclusiones de los estudios cualitativos conllevan implícito un componente cuantitativo. Toda aseveración de que un determinado fenómeno es típico, inusual o predominante en la situación o la población estudiada o de que algunas conductas o temas resultan más comunes que otros es una afirmación cuantitativa por naturaleza y, por lo tanto, requiere de algún respaldo cuantitativo. Becker (1970) acuñó el término «cuasiestadística» para referirse al uso de resultados numéricos simples que pueden obtenerse con facilidad a partir de los datos. Dice al respecto:

Una de las fallas más graves en la mayoría de los estudios de caso observacionales es que no explicitan la base cuasiestadística de sus conclusiones (págs. 81-82).

Usar los números de tal manera no convierte un estudio en cuantitativo en el sentido de acercarlo a un enfoque afín a la teoría de la varianza, como se describe en los Capítulos 2, 3 y 5; simplemente hace más explícita, y más precisa, la naturaleza cuantitativa implícita de tales aseveraciones. Para leer más acerca del uso de los números en la investigación cualitativa, véanse Maxwell (2010) y Seale (1999).

El uso adecuado de los números no sólo te permite probar y respaldar afirmaciones inherentemente cualitativas, sino que

también hace posible evaluar la *cantidad* de evidencia en tus datos que influye sobre una determinada conclusión o amenaza, tal como cuántas instancias de inconsistencia existen y de cuántas fuentes distintas se obtuvieron. Esta estrategia se utiliza con eficacia en un clásico estudio de observación participante sobre estudiantes de Medicina a cargo de Becker, Geer, Hughes et al. (1961), que presenta más de 50 cuadros y gráficos sobre la cantidad y la distribución de datos derivados de observaciones y entrevistas que respaldan sus conclusiones. Los números son también importantes para la identificación y la comunicación de la *diversidad* de acciones y perspectivas en las situaciones y las poblaciones que estudias (Maxwell, 2011b, Capítulo 4).

8. Comparación

Las comparaciones explícitas, como las que se dan entre los grupos de control e intervención, con el objeto de evaluar las amenazas a la validez son más comunes en las investigaciones cuantitativas afines a la teoría de la varianza, aunque existen varios usos de la comparación en estudios cualitativos, en particular, en los estudios de casos o sitios múltiples. Miles y Huberman (1994, pág. 254) brindan una lista de estrategias de comparación, además de recomendaciones para su uso. Tales comparaciones, incluidas comparaciones de la misma situación en diferentes momentos, pueden dar respuesta a una de las principales objeciones al empleo de métodos cualitativos para la comprensión de la causalidad: su incapacidad para tratar de forma explícita lo «contrafáctico» de lo que hubiese sucedido *sin* la presencia de la presunta causa (Shadish et al., 2002, pág. 501).

Asimismo, los estudios cualitativos de situación única o los estudios basados en entrevistas a un grupo relativamente homogéneo de entrevistados suelen incorporar comparaciones menos formales las cuales contribuyen con la interpretación de los resultados. Puede que exista cierta literatura sobre situaciones típicas o sobre la clase de individuos estudiados que faciliten la identificación de las características y los procesos relevantes en un caso excepcional, así como la comprensión de su significado. En otros casos, es posible que los participantes de la situación estudiada cuenten ellos mismos con experiencia previa respecto de otras situaciones o la misma situación, lo que le permite al

investigador basarse en esta experiencia a fin de identificar los factores cruciales y sus respectivos efectos.

Por ejemplo, el estudio de Martha Regan-Smith (1991) sobre la forma en que docentes excepcionales pertenecientes a una facultad de Medicina ayudan a sus estudiantes a aprender (véase Apéndice A) incluía sólo a facultativos que habían ganado el «Premio al Mejor Docente». De acuerdo con la concepción del diseño cuantitativo, se trató de un estudio «sin control», susceptible a todas las amenazas a la validez identificadas por Campbell y Stanley (1963). Sin embargo, en la investigación se emplearon las dos formas de comparación implícita, mencionadas con anterioridad. Para empezar, existe una gran cantidad de información publicada acerca de la enseñanza de Medicina en ámbitos universitarios, por lo que Regan-Smith pudo valerse de esta información y de su amplio conocimiento sobre las facultades de Medicina para identificar qué caracterizaba las clases de los docentes a los que ella estudió que hacía que esas clases fuesen peculiares. En segundo lugar, los estudiantes a los que entrevistó contrastaron de forma explícita a estos docentes con otros cuyas clases les parecían menos provechosas. Además de estas comparaciones, la validez de las conclusiones de su investigación dependía en gran medida de un enfoque por procesos; los estudiantes explicaron en profundidad no sólo *qué* era lo que los docentes modelo hacían que mejoraba su aprendizaje, sino también *cómo* y *por qué* esos métodos de enseñanza les resultaban beneficiosos. Muchas de estas explicaciones se corroboraron a través de las experiencias de Regan-Smith como observadora-participante en las clases de los docentes y en virtud de la explicación de esos mismos docentes de por qué enseñaban de la forma en que lo hacían.

Las matrices descritas en los Capítulos 1 y 5 pueden resultar valiosas para la planificación del modo de emplear tales estrategias con eficacia. La Figura 6.1 es una matriz centrada en cuestiones de validez, desarrollada por Sarah Daily para el estudio sobre las perspectivas de los docentes de infancia temprana acerca del desarrollo de la competencia emocional infantil descrita en el Ejemplo 3.1; el Ejemplo 6.1 es un apunte que ella escribió para reflexionar sobre la matriz.

Figura 6.1 Matriz de validez para un estudio sobre las perspectivas de los docentes de infancia temprana acerca del desarrollo de la competencia emocional infantil

1. ¿Qué debo saber?	2. ¿Por qué debo saberlo?	3. ¿Qué tipo de datos responderán a las preguntas?	4. Plan de análisis	5. Amenazas a la validez	6. Posibles estrategias para el tratamiento de amenazas a la validez	7. Fundamentación de las estrategias
<p>P Inv. 1: ¿De qué manera describen o conciben los docentes de educación temprana (ECE) su rol en el desarrollo de la competencia emocional (EC) infantil?</p>	<p>Conocemos poco acerca de las percepciones de los docentes acerca del aprendizaje socioemocional infantil (SEL) y del rol que ellos cumplen en él a pesar de estar asociados o en conflicto con los padres, o de no estarlo en absoluto.</p>	<p>Respuestas de grupos focales semiestructuradas.</p>	<p>Grabación en video, transcripción, análisis de contenidos, codificación, comparación de codificación con otros codificadores, relectura, evaluación de los datos según centro/escuela e individuo, según riesgo (estatal o privado) y por</p>	<p>2) Reactividad: la participación en un grupo focal sobre el SEL infantil con colegas o pares podría incrementar las respuestas esperables en términos sociales y no reflejar con precisión sus verdaderas opiniones.</p>	<p>2) Utilización de guion con final abierto que minimice las señales sobre el sesgo del investigador. Se empleará un único moderador de grupo focal a fin de mantener algún nivel de consistencia en la formulación de preguntas, el manejo del tiempo, el énfasis y la posible reactividad. Luego de ver la grabación de las sesiones, otros miembros del equipo de investigación comentaran sus impresiones con el moderador. Por último, en caso de que parezca haber inconsistencias</p>	<p>2) El grupo focal piloto mostró una variedad de opiniones expresadas y cierta deliberación entre los participantes, lo que indica comodidad al expresar criterios distintos a los esperados. Merton, Fiske y Kendall (1990) discuten la importancia de dejar abiertas las preguntas para permitir la delibe</p>

			muestra completa a fin de identificar patrones, similitudes y deferencias.		entre las respuestas de un docente en el grupo focal y su verdadera opinión (por ejemplo, cambia de parecer por presión del grupo), posibilitaremos un seguimiento en persona o a través de entrevistas telefónicas con los participantes en busca de aclararlo.	ración de temas que el investigador podría no considerar importantes o sobre los que podría estar en desacuerdo.
				3) La presencia de colegas podría influir en la expresión de opiniones minoritarias acerca del valor del SEL.	3) Conduciremos grupos focales aparte para que los docentes y sus asistentes se deshagan de posibles presiones originadas en las opiniones de los supervisores.	3) La bibliografía sobre psicología industrial/organizacional enfatiza el impacto potencial de los supervisores sobre la receptividad y la expresión de los empleados.
P. Inv. 2: ¿Cómo perciben los docentes de ECE el	Si estamos evaluando la SEC de los docentes, también	Respuestas de grupos focales, escala de inteligencia emocional	1) Grabación en video, transcripción, análisis convencional	1) Comprobación de efectos: es probable que los docentes que participen en	1) Comparación de efecto de orden (cuestionarios primero o grupos focales primero)	1) El docente completará los cuestionarios de forma electrónica, conque podremos

(Continúa)

Figura 6.1 (Continúa)

1. ¿Qué debo saber?	2. ¿Por qué debo saberlo?	3. ¿Qué tipo de datos responderán a las preguntas?	4. Plan de análisis	5. Amenazas a la validez	6. Posibles estrategias para el tratamiento de amenazas a la validez	7. Fundamentación de las estrategias
impacto de su propia competencia emocional sobre el SEL infantil?	deberíamos contar con cierta comprensión de cómo ellos sienten que ésta puede o no influir sobre su desempeño en el aula.	autoevaluada (SREIS), escala de creencias docentes sobre aprendizaje socioemocional (TSBS), escala de manejo de emociones negativas infantiles (CCNES-T), autotest de socialización docente (TESST-S).	de contenidos, codificación, comparación de codificación con otros codificadores, relectura, etcétera. 2) Análisis grupal a fin de dividir a docentes en grupos de SEC para su comparación.	grupos focales sean más conscientes de sus propias emociones/reacciones al completar los cuestionarios, o viceversa, y que respondan de diferente manera ante ellas que si nunca los hubiesen completado. 2) La percepción de valor de la EC docente podría estar muy correlacionada con la propia EC.	 2) Triangulación entre respuestas a cuestionarios y respuestas de grupos focales.	dividir el grupo aplicando la marca de día/hora en el cuestionario entre quienes completen primero los cuestionarios y quienes participen primero en grupos focales, a fin de probar las diferencias. 2) Maxwell (2005); Teddlie y Tashakkori (2003); Morgan (1997); Merton, Fiske y Kendall (1990).

<p>P Inv. 3: ¿De qué forma se relacionan las concepciones docentes del SEL y la EC con las prácticas de socialización observadas en las aulas?</p>	<p>Es posible que los docentes que brindan los entornos SEL más eficaces sean también aquellos que le otorgan más valor al SEL y se consideran a sí mismos claves para el desarrollo infantil de estas habilidades.</p>	<p>Observaciones de tipo FOCAL de la expresión de emociones por parte de docentes y de sus reacciones ante las expresiones infantiles.</p>	<p>Evaluación de la codificación y las transcripciones de grupos focales en comparación con el promedio/frecuencia de la expresión de emociones por parte de los docentes y su reacción ante las emociones infantiles (FOCAL).</p>	<p>1) Posible falta de variabilidad en las respuestas en grupos focales.</p>	<p>1) Como se discutió anteriormente, el protocolo de grupos focales respaldará la expresión de diferentes opiniones, tal como se vio en el grupo piloto.</p>	
				<p>2) Posible falta de variabilidad en la expresión de emociones y/o reacciones ante emociones infantiles.</p>	<p>2) Se analizará la observación de anécdotas y los tests piloto de la herramienta de evaluación observacional en busca de la variabilidad.</p> <p>Asimismo, se espera que la inclusión de múltiples tipos de centros y múltiples niveles de experiencia/responsabilidad docente otorguen suficiente variabilidad.</p>	<p>2) Seguimos los procedimientos definidos por Altmann (1974) y Bakeman y Gottman (1997), ya empleados con adaptaciones previas de este esquema de codificación.</p>

(Continúa)

Figura 6.1 (Continúa)

1. ¿Qué debo saber?	2. ¿Por qué debo saberlo?	3. ¿Qué tipo de datos responderán a las preguntas?	4. Plan de análisis	5. Amenazas a la validez	6. Posibles estrategias para el tratamiento de amenazas a la validez	7. Fundamentación de las estrategias
P Inv. 3: ¿De qué forma se relacionan las concepciones docentes de la SEL y la EC con las prácticas de socialización observadas en las aulas?						Se ha registrado una importante variabilidad previa en los padres y es de esperar cierta transferencia hacia los docentes.
				3) Reactividad del docente y/o niño ante los observadores en el aula.	3) Conduciremos visitas del tipo «queremos conocerte» en todas las aulas, durante las cuales los investigadores intentarán mezclarse con el entorno antes de recolectar cualquier dato; además, se observará varias veces a los docentes durante múltiples visitas para cada año del estudio; esta participación más prolongada debería cooperar a reducir las conclusiones espurias/prematuras originadas en la reactividad.	3) Este método de aclimatación se ha utilizado en algunos de nuestros proyectos previos con buenos resultados. Maxwell (2005) discute los beneficios de la «participación prolongada» (pág. 110).

Ejemplo 6.1 Apunte añadido a la Figura 6.1

Durante una exposición sobre investigación educativa, John Platt (1973) se refirió a cómo algunos campos de la investigación científica son capaces de producir un rápido avance del conocimiento y la comprensión debido a la aplicación sistemática de un proceso empleado por estas disciplinas para enmarcar las preguntas de investigación. El primer paso en este proceso es diseñar hipótesis alternativas, es decir, pensar acerca de todas las formas en que una determinada conclusión podría ser errónea (pág. 204). Tomarme el tiempo para pensar con detenimiento acerca de cómo las probables conclusiones para mis preguntas de investigación podrían resultar incorrectas es un proceso importante, ya que aumenta mi capacidad de desarrollar inferencias claras basadas en mi investigación y contribuye a la robustez a partir de la cual puedo convencer a los lectores de que he hecho un gran esfuerzo por comprender mis datos desde todos los ángulos posibles. Las amenazas a la validez identificadas me han ayudado a superar una serie de posibles barreras para la comprensión y el desarrollo de conclusiones acerca del surgimiento del aprendizaje autoregulado (SRL, por sus siglas en inglés) y de los procesos que influyen en su desarrollo.

Identificar estas amenazas me ha permitido, así también, ver cuán importante resulta integrar y abordar las amenazas a la validez en cada uno de los aspectos de mi diseño de investigación, lo que contrasta con tan sólo pensar en la validez como un elemento más a tratar en la lista de tareas del proceso de investigación. Por ejemplo, al analizar con detenimiento la primera de las amenazas, la falta de participación intensiva prolongada, se me ocurrió que el tratamiento de esta amenaza a la validez tiene implicancias para la secuencia de mis procedimientos de investigación, la guía de entrevistas que desarrollo, mis preguntas de investigación y los métodos de recolección de datos. Si tan sólo continuara trabajando en mi diseño de investigación sin pensar detenidamente en estas implicancias, no me sería posible desplegar estrategias posteriores con las que afrontar tales amenazas a la validez.

A fin de concertar estrategias con que enfrentar las amenazas a la validez que he identificado, me encontré relejendo el artículo «Using qualitative methods for causal explanation», de Maxwell (2004), y *Qualitative Research Design*, de Maxwell (2005). Estos dos recursos me parecieron de gran utilidad, dado que durante el semestre me había acercado al desarrollo de un diseño de investi-

gación cualitativo. Me ayudaron a pensar sobre cuáles estrategias podían emplearse en un estudio de métodos mixtos que, además, pudiesen prestarse con facilidad a un estudio cualitativo como el mío. La matriz de validez resultante refleja en gran medida las estrategias identificadas a partir de estos recursos, las cuales pueden considerarse enmarcadas dentro de las estrategias *observación y análisis de procesos y desarrollo y evaluación de enfoques basados en perspectivas alternativas*.

Decidí realizar la matriz de validez y el apunte porque es uno de los conceptos que más trabajo me ha costado comprender y aplicar en mi propia investigación. Hasta el momento de realizar esta tarea, no me había tomado el tiempo para documentar estas amenazas con detenimiento. Tal como lo reflejo en este ejercicio, algo que me llama la atención es que las amenazas identificadas podrían ser tan sólo la punta del iceberg. Hay tantas partes móviles en este estudio de investigación, o quizás en cualquier otro, que las oportunidades para poner en duda mis métodos o conclusiones son abundantes. Pensado en el futuro, ahora puedo ver que aún tengo trabajo que hacer para continuar desarrollando esta matriz. Me recuerda lo dicho por Greene sobre los conceptos *calidad del diseño y rigor interpretativo*, esbozados por Teddlie y Tashakkori. Es decir, al reflexionar sobre la validez de mi estudio de aquí en más, este ejercicio me ha ayudado a recordar que no debo pensar en ella en términos de variables aisladas a las que es necesario controlar, sino en cambio, en que prestar atención cuidadosa al diseño de mi estudio y a la calidad con la que interpreto y presento mis resultados continuará colaborando con el fortalecimiento de la validez de mis conclusiones.

Ejercicio 6.1 Identificación y tratamiento de amenazas a la validez

Este ejercicio implica la escritura de un apunte similar al del Ejemplo 6.1, que puede ser independiente de otros elementos o basarse en (o permitirte desarrollar) una matriz como la de la Figura 6.1. Hay dos cuestiones fundamentales a la que deberá prestar atención en este apunte:

1. ¿Cuáles son las dos amenazas para la validez (explicaciones alternativas) más serias de las que debes preocuparte en tu estudio? En otras palabras, ¿cuáles son las principales maneras en las que es posible que estés equivocado sobre lo que está

sucedendo? Sé tan específico como puedas en vez de limitarte a enumerar categorías generales. Además, piensa *por qué* crees que podría tratarse de amenazas serias.

2. ¿Qué podrías hacer en tu diseño de investigación (incluida la recolección y el análisis de datos) para evaluar la posibilidad de que ocurran estas amenazas y tratarlas en caso de que fueran serias? Comienza por hacer una lluvia de ideas sobre posibles estrategias y luego considera cuál de ellas resulta *práctica* y relevante en términos teóricos para tu estudio.

Recuerda que algunas amenazas para la validez son ineludibles; será necesario que las reconozcas en tu propuesta o en las conclusiones de tu estudio, aunque nadie espera que tengas respuestas infalibles para *cada* amenaza posible. La cuestión clave es cuán probables y cuán serias son estas amenazas ineludibles.

La generalización en la investigación cualitativa

He dejado adrede la generalización para el final, ya que la considero una cuestión separada en sí de la validez. En la investigación, la generalización refiere a la extensión de resultados, conclusiones u otras consideraciones basadas en un estudio de determinados individuos, situaciones, tiempos o instituciones a otros individuos, situaciones, tiempos o instituciones distintos de los estudiados (Polit y Beck, 2010). Por lo general, los investigadores cualitativos estudian una única situación o un número reducido de individuos o sitios, utilizando un muestreo teórico o intencional en lugar de uno probabilístico, y rara vez hacen afirmaciones explícitas acerca de la generalización de sus hallazgos.

Sin embargo, existe una importante distinción entre la generalización *interna* y la generalización *externa* (Maxwell, 1992). La interna se refiere a la generalización de una conclusión *dentro* de un caso, situación o grupo estudiado hacia personas, acontecimientos, tiempos y situaciones que no se han observado, entrevistado o de algún otro modo representado en los datos recolectados de forma directa. Por el contrario, la externa se refiere a su generalización *más allá* de ese caso, situación o grupo estudiado hacia otras personas, tiempos o situaciones. No se trata de una distinción tajante o absoluta, puesto que depende del modo en

que el investigador define el caso, la situación o el grupo estudiado, lo cual puede variar durante el transcurso de la investigación. Sin embargo, creo que puede ser una distinción útil de considerar al momento de planificar tus métodos y afrontar las posibles limitaciones de tus conclusiones.

Claramente, la generalización interna es una cuestión clave para el estudio cualitativo de casos; la validez de las conclusiones depende de su generalización interna para el caso en su conjunto. Si te encuentras estudiando los patrones de interacción entre un docente y los estudiantes en una única aula, tu descripción de la totalidad de esa aula se verá seriamente comprometida si te has centrado de forma selectiva en determinados estudiantes o clases de interacciones en detrimento de otros. Las cuestiones de muestreo guardan especial relevancia para la generalización interna, puesto que es imposible observarlo todo, aun en una situación acotada, y una falta de generalización interna podría plantear serias dificultades para la validez de las conclusiones de un estudio. Una cuestión fundamental respecto de la generalización interna radica en comprender correctamente la *variación* en los fenómenos de interés dentro de la situación o el grupo estudiado. Como se menciona en el Capítulo 5, es frecuente hallar una subestimación de la diversidad en la investigación cualitativa, o bien a causa de un muestreo inapropiado, tanto por un énfasis desmedido en características o temas comunes, así como por la omisión o menosprecio de las diferencias, o bien por la imposición de teorías uniformes que no se ajustan al conjunto de los datos (Maxwell, 2011b, pág. 64-65). Como ya se ha descrito, el uso de números para caracterizar correctamente tal diversidad constituye una manera significativa de corroborar la generalización interna de tus conclusiones.

La generalización externa plantea cuestiones un tanto particulares en el supuesto de los estudios cualitativos. Como ya se ha señalado, la generalización externa en la investigación cualitativa presenta grandes diferencias con la generalización en la investigación cuantitativa, por lo que la imposición de criterios cuantitativos de generalización en la investigación cualitativa ha sido blanco frecuente de críticas (por ejemplo, Donmoyer, 1990; Guba y Lincoln, 1989). Bryman (1988) sostiene: «El “problema” de la generalización de un estudio de caso conlleva una incom-

prensión de los propósitos de tal investigación. En particular, la confusión se origina en la tendencia de abordar un estudio de casos como si se tratara de la muestra de un caso tomado de un universo más amplio de ellos» (pág. 90).

De hecho, tal como se discute en el Capítulo 5, es probable que el valor de un estudio cualitativo dependa de su *falta* de generalización externa, en el sentido de ser representativo de una población más amplia; cabe la posibilidad de que proporcione la descripción de una situación o una población sobre la que centra su atención en cuanto caso extremo o tipo ideal. El estudio de Freidson (1975) sobre la práctica de un grupo médico (Ejemplo 3.3) significó una importante contribución para la teoría y las reglas, precisamente porque se trataba de un grupo para el que los controles sociales sobre las prácticas deberían haber tenido mayores probabilidades de eficacia. El fracaso de tales controles en este caso no sólo resalta un proceso social que es probable que exista en otros grupos, sino que brinda un argumento más convincente de la inviabilidad de tales controles que el que podría proporcionar el estudio de un grupo representativo.

Esto último no significa que los estudios cualitativos nunca pueden generalizarse más allá de la situación o los informantes estudiados. La razón más importante por la cual sucede esto es que la generalización de los estudios cualitativos no suele basarse en el muestreo explícito de alguna población definida hacia la cual es posible extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría de los *procesos* que operan en el caso estudiado, los que bien pueden operar en otros casos, pero que posiblemente arrojen distintos resultados en diferentes situaciones (Becker, 1991; Ragin, 1987; Yin, 1994). Becker (1991) ofrece un ejemplo de cómo una teoría del proceso mediante el que las privaciones de los prisioneros crean una cultura carcelaria característica puede generalizarse de las cárceles de hombres hacia las cárceles de mujeres, más allá del hecho de que la cultura carcelaria real presente grandes diferencias para cada caso. Sostiene que «las generalizaciones no tienen que ver con cómo todas las cárceles son iguales, sino con un proceso, que es el mismo sin importar dónde ocurra y en el que las variaciones en las condiciones crean variaciones en los resultados» (pág. 240).

Asimismo, los estudios cualitativos suelen presentar lo que la estadista Judith Singer (comunicación personal) llama «generalización directa»; no existen razones obvias para *no creer* que los resultados tengan incumbencia en un plano general. Por último, Hammersley (1992, págs. 189-191) y Weiss (1994, págs. 26-29) enumeran una lista de características que otorgan verosimilitud a las generalizaciones de estudios de casos o muestreos no aleatorios, que incluye las evaluaciones de los entrevistados respecto de la generalización, la similitud de las dinámicas y las limitaciones respecto de otras situaciones, la supuesta profundidad o universalidad del fenómeno estudiado y la corroboración a partir de otros estudios. Mientras que todas estas características son capaces de brindar credibilidad a las generalizaciones de estudios cualitativos, ninguna de ellas da lugar a las clases precisas de extrapolaciones de resultados hacia poblaciones definidas que posibilita el muestreo probabilístico.

7

Propuestas de investigación

Presentación y justificación de un estudio cualitativo

En cierta ocasión, Catalina la Grande de Rusia decidió hacer un crucero Danubio abajo con el propósito de contemplar esa parte de su imperio. Según se cuenta, su primer ministro, Grigory Potemkin, sabiendo que la pobreza de la región no sería del agrado de la emperatriz, mandó a construir falsas aldeas a lo largo de las márgenes del río, las que llenó de campesinos obligados a dar vivas para impresionar a Catalina con la prosperidad y pujanza del área. Desde ese entonces, el término «aldea de Potemkin» se ha utilizado para referirse a «una fachada o una muestra impresionante diseñada para ocultar un hecho o una condición indeseados» (Potemkin village, 1984).

Debes evitar que tu propuesta sea una aldea de Potemkin, tal que no refleje lo que realmente piensas o planeas hacer, sino que tan sólo esté diseñada bien para obtener la aprobación o el dinero para el estudio, bien para ajustarse a lo crees que debería decir una propuesta. Aparte del hecho de que los revisores suelen ser bastante buenos para detectar tales fachadas, el riesgo más serio de una propuesta tipo aldea de Potemkin es que te creas tus invenciones y pienses que en verdad has resuelto tus problemas de diseño e ignores tus verdaderas teorías, objetivos, preguntas y situaciones, además de las con-

secuencias que conllevan todos ellos, es decir, tu verdadero diseño de investigación.

Por lo general, tales propuestas surgen cuando el escritor no ha ideado (o peor aún, no ha comprendido la *necesidad* de idear) el verdadero diseño del estudio y, entonces, tiene que sustituirlo con un diseño falso. Omitir o rechazar el reconocimiento de este verdadero diseño o de las condiciones que influyen en él seguramente ocasionará problemas cuando, en efecto, intentes conducir el estudio. Por tal motivo, es necesario que cuentes con una idea bastante clara de tu diseño antes de que intentes escribir una propuesta del estudio. Tratar de crear una propuesta antes de haber ideado el diseño, al menos de forma provisional, no sólo dificultará mucho más la tarea de escribir la propuesta (como ya lo he sostenido en el Prólogo a la primera edición de este libro), sino que es probable que circunscriba tu razonamiento al diseño de una aldea de Potemkin, lo cual complicará el desarrollo de un diseño real y viable para tu estudio.

Por supuesto que, como se ha discutido en los capítulos anteriores, tu diseño de investigación irá evolucionando a medida que conduzcas el estudio, por lo que la propuesta de un estudio cualitativo no será capaz de presentar una especificación exacta de lo que harás. Sin embargo, esto último no es excusa para no desarrollar el diseño de tu estudio con tanto detalle como te sea factible en esta instancia o para no comunicar con claridad este diseño. En tu propuesta, tan sólo debes explicar el tipo de flexibilidad que requiere tu estudio e indicar, en la medida de lo posible, de qué manera tomarás las futuras decisiones de diseño. En el caso de las propuestas de tesis, más que un diseño ideado en su totalidad, por lo general el comité desea que demuestres la *capacidad* para diseñar un estudio coherente y viable, proporcionando evidencia de que eres consciente de las cuestiones clave que conlleva la investigación propuesta y de los modos de abordarlas.

En este capítulo, explico las conexiones entre el diseño de investigación de un estudio y una propuesta eficaz para ese estudio, además de ofrecer algunas pautas y recomendaciones sobre cómo lograr la transición del diseño a la propuesta. Creo que el modelo que he presentado en este libro simplifica y facilita tal transición y brinda un marco de referencia útil para considerar

la estructura y el contenido de una propuesta. Locke, Spirduso y Silverman (2007) brindan recomendaciones mucho más exhaustivas y específicas acerca de la redacción de propuestas.

Comenzaré con los propósitos y la estructura de una propuesta de investigación para luego pasar a las formas en que el diseño de tu estudio se conecta con ellos. Por último, discutiré las partes específicas de una propuesta y las cuestiones centrales que debe tratar una propuesta para la investigación cualitativa.

El propósito de una propuesta

La estructura de una propuesta no debería seguir un formato o una serie de reglas arbitrarios; ésta se encuentra en estrecha conexión con el propósito de una propuesta. Este propósito es tan importante que deberías escribir un recordatorio al respecto y pegarlo sobre tu escritorio o tu computadora mientras trabajas en la propuesta: *El propósito de una propuesta es explicar y justificar el estudio propuesto a una audiencia sin experiencia en el tema.*

Esta afirmación encierra cuatro conceptos clave:

1. *Explicar.* Debes lograr que tus lectores comprendan claramente lo que planeas hacer. Locke, Spirduso y Silverman (2000) enfatizan que «los consejeros y revisores malinterpretan las propuestas de los estudiantes con mucha más frecuencia de la que disienten con lo propuesto» (pág. 123). Mi experiencia corrobora en gran medida tal observación, tanto en lo que concierne al asesoramiento y la revisión de propuestas estudiantiles como en lo referido a la presentación y revisión de las propuestas de financiamiento. En lo que respecta a la redacción y la edición de tu propuesta, la *claridad* ha de ser un objetivo primario.
2. *Justificar.* Debes lograr que los lectores de tu propuesta no sólo comprendan lo que planeas hacer, sino por qué planeas hacerlo, la fundamentación del modo en que piensas conducir el estudio. Es común que se rechacen propuestas, aun cuando el estudio esté descrito con claridad, debido a que no se entiende por qué el autor desea realizar el estudio de una cierta manera. Es posible que tus lectores no comprendan cómo los métodos propuestos brindarán respuestas válidas a tus preguntas de investigación o de qué

modo las preguntas abordan cuestiones o propósitos relevantes. Puede que, además, pregunten si cuentas con un buen motivo por el que realizar el estudio de esa manera o si tan sólo estás empleando expresiones «trilladas» que has tomado prestadas de otros estudios.

3. *El estudio propuesto.* Tu propuesta debe centrarse en tu estudio, no en la bibliografía, tu tema de investigación o los métodos de investigación en general. Tienes que deshacerte sin miramientos de todo aquello en la propuesta que no contribuya de manera directa a la explicación y justificación de *tu estudio*. Una propuesta no es el lugar adecuado para que demuestres tus conocimientos generales sobre la bibliografía disponible acerca del tema de estudio¹, ni tu sofisticación teórica o metodológica ni tus consideraciones políticas acerca de las cuestiones que piensas investigar²; por lo general, ello constituirá un fastidio para los revisores, quienes están tratando de determinar si el estudio que propones tiene sentido.

En ocasiones, los estudiantes centran su propuesta en torno a la *tesis que han* planificado en vez de en la investigación que se proponen realizar. Ofrecen extensas descripciones capítulo por capítulo sobre lo que habrá de abarcar la tesis y emplean frases como «En mi tesis, discutiré...». Si bien en ocasiones esto puede ser útil para explicar y justificar ciertos aspectos de tu estudio a fin de referirte al modo en que piensas presentarlos en tu tesis, es más frecuente que tales referencias constituyan falsos indicios que interfieran con tu presentación de la investigación y su diseño.

4. *Sin experiencia.* No debes presuponer ningún tipo de conocimiento especializado en particular por parte de tus lectores. Por lo general, las propuestas de financiamiento en las ciencias sociales y campos relacionados *no* se asignan a lectores de acuerdo con sus conocimientos sobre un tema en especial, por lo que la evaluación de las propuestas estudiantiles estarán a cargo de aca-

1. Algunos departamentos y comités de tesis universitarios sí requieren que hagas una revisión integral de la bibliografía disponible sobre el tema elegido y demostrar así que te encuentras familiarizado con los trabajos previos en el área. Véase mi desarrollo de esta cuestión en *Un modelo para la estructuración de propuestas*, en la sección Marco de referencia conceptual

2. Esto no significa que debas esconder tus consideraciones políticas; ellas constituyen una parte adecuada de la discusión de tus objetivos y quizás representen posibles amenazas a la validez que deseas abordar. Aun así, la exposición debería centrarse en cómo tales consideraciones influyen sobre tu diseño en vez de si son polémicas en términos políticos o una representación irrelevante de sí mismas.

démicos sin conocimientos acerca del área específica del estudio propuesto. Debes hacer una revisión cuidadosa de tu propuesta para asegurarte que todo en ella sea claro para alguien no especializado. (Por lo general, la mejor manera de hacerlo es darle a leer la propuesta a alguna persona no especializada y pedirle que te diga qué es lo que no está claro).

La propuesta como argumentación

Otra forma de presentar los puntos señalados con anterioridad es decir que tu propuesta es una argumentación *de* tu estudio. Debe explicar la lógica subyacente de la investigación que propones en vez de tan sólo describir o resumir el estudio, y hacerlo de manera tal que sea accesible a la comprensión de quienes no son especialistas. (Sin embargo, no intentes defender tus conclusiones por adelantado; hacerlo plantearía serios cuestionamientos en relación con tus sesgos. Es importante demostrar que estás abierto a que tus datos contradigan tus creencias previas). Cada parte de tu propuesta tendría que conformar una parte clara de esta argumentación.

El rasgo esencial de una buena argumentación es la *coherencia*, y una propuesta debe ser coherente en dos sentidos diferentes del término. Primero, tiene que *cohesionar*, fluir de forma lógica de un punto al otro y concordar como un todo integrado. Las conexiones entre los distintos componentes de tu diseño son cruciales para tal coherencia. Es necesario que comprendas por qué estás haciendo lo que estás haciendo en lugar de seguir reglas, modelos o prácticas estándares ciegamente. Los Ejemplos 7.1 y 7.2, el Ejercicio 7.1 y los Apéndices A y B pueden ayudarte a lograrlo.

Segundo, tu argumento tiene que *ser* coherente, tener sentido para los revisores. Debes ponerte en el lugar de tus lectores y pensar en cómo entenderán ellos lo que tú digas. Esto demanda evitar las jergas, el estilo innecesariamente complejo y lo que Becker (2007) llama «escritura refinada». La incapacidad de lograr coherencia en estos dos aspectos es la fuente de problemas más comunes para las propuestas: o bien presentan inconsistencias o vacíos en sus razonamientos, o bien fallan en comunicar a los revisores lo que el autor quiere hacer y por qué

motivo, o ambos. Las propuestas modelo (Apéndice A y B) representan buenos ejemplos de un lenguaje claro y directo que evita en gran medida esos problemas.

La relación entre tu diseño de investigación y la argumentación de tu propuesta

Mientras lees tu propuesta, los revisores harán muchas preguntas, preguntas que la argumentación de tu propuesta deberá considerar. De acuerdo con Locke et al. (2007):

El autor debe responder tres preguntas:

1. ¿Qué es lo que ya sabemos o hacemos?
2. ¿De qué forma se relaciona esta pregunta en particular con lo que ya sabemos o hacemos?
3. ¿Por qué seleccionar este método de investigación en particular? (pág. 17)

Estas preguntas enfatizan las conexiones a lo largo de uno de los ejes de mi modelo de diseño de investigación, el eje conformado por tu marco de referencia conceptual, las preguntas de investigación y los métodos (véase Figura 7.1).

En contraposición, Przeworski y Salomon (1998), en sus recomendaciones para los solicitantes en busca de financiamiento del Consejo de Investigación en Ciencias Sociales, afirman:

Todo lector de propuestas busca siempre respuestas claras a tres preguntas:

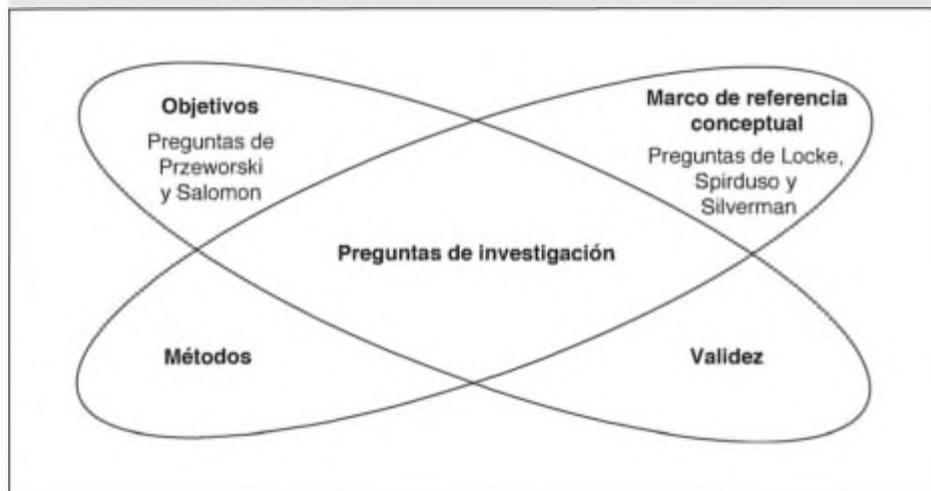
- ¿Qué vamos a aprender como resultado del proyecto propuesto que no sepamos aún?
- ¿Por qué vale la pena saberlo?
- ¿Cómo sabremos que las conclusiones son válidas? (pág. 2)

Estas preguntas, a diferencia de las de Locke et al. (2007), enfatizan las conexiones a lo largo del otro eje del modelo, conformado por tus objetivos, las preguntas de investigación y la validez.

Por consiguiente, las relaciones entre los componentes de tu diseño de investigación constituyen una parte crucial para la

argumentación de tu propuesta. Estas relaciones proporcionan la coherencia de la que depende tu argumentación. Antes que nada, tu propuesta debe comunicar a los lectores tus respuestas a las anteriores preguntas y cuáles son las conexiones entre estas respuestas.

Figura 7.1 Relación entre el diseño de investigación y las preguntas sobre propuestas de investigación



Un modelo para la estructuración de las propuestas

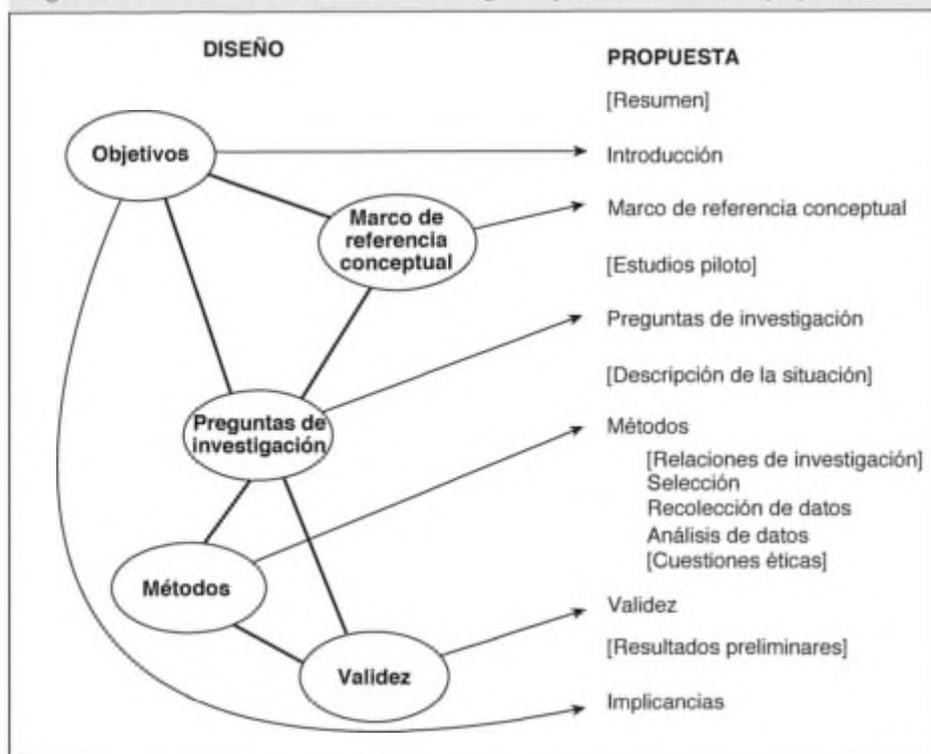
El modelo de diseño de investigación que he presentado en este libro puede correlacionarse de modo directo con una forma de organizar una propuesta cualitativa. Este formato no es la única manera de estructurar una propuesta, pero es un formato bastante estándar de comprensión generalizada que se presta particularmente bien para la comunicación del diseño de un estudio cualitativo. No obstante, cada universidad y fuente de financiamiento cuenta con sus propios requisitos y preferencias respecto de la manera de estructurar las propuestas, por lo que, en caso de no coincidir con lo aquí propuesto, ellos deberán tener prioridad si se tratara de tu propuesta oficial. No obstante, recomiendo que emplees la estructura aquí descrita como un primer paso en la redacción de la propuesta, incluso si, en última instancia, la transpones a otro formato diferente. He visto gran can-

tividad de estudiantes perderse al tratar de utilizar una estructura de propuesta tradicional o requerida en el desarrollo de sus diseños, lo que suele resultar en una argumentación repetitiva e incoherente incapaz de comunicar las verdaderas fortalezas de sus investigaciones.

Para comenzar, mostraré las relaciones entre el diseño de investigación y la estructura de una propuesta en forma de diagrama (Figura 7.2) para luego analizar en detalle cada parte de la estructura de una propuesta, explicando de qué forma se relaciona con mi modelo de diseño de investigación. Esta explicación tendrá más sentido si se la lee junto con las dos propuestas modelo (Apéndice A y B) y el comentario que he incluido en la primera de ellas. Lo importante respecto de la estructura que describo aquí no es contar con secciones separadas con nombres idénticos; esa es sólo una herramienta de organización útil que puede modificarse en caso de que no coincida con la estructura que se te indica seguir. El punto es organizar las cuestiones de manera tal que comuniquen con claridad tu diseño de investigación y su justificación.

En muchas universidades y departamentos, existe un formato estándar de tres capítulos con el que deben cumplir las propuestas de tesis. (También existe una creencia generalizada de que estos tres capítulos deberían constituir los primeros tres capítulos de tu tesis, una idea que, en mi opinión, resulta muy inadecuada e inconducente para el caso de las tesis cualitativas. En tu tesis, será necesario que hagas una revisión detenida de todos estos capítulos, pero en particular del capítulo referido a los métodos, según lo que en verdad ocurra en tu investigación). La propuesta de Elizabeth Riddle (Apéndice B) ilustra la manera en que los distintos componentes descritos pueden incorporarse a este formato.

Figura 7.2 Relación entre el diseño de investigación y la estructura de una propuesta



1. Resumen

No en todas las propuestas será necesario un resumen, pero si éste fuera el caso, éste es el lugar en donde proporcionar una perspectiva general y un «mapa de ruta», no sólo del estudio en sí, sino también de la argumentación de tu propuesta. Tu resumen debe presentar de forma concisa la argumentación real de tu investigación, no limitarse a proporcionar expresiones genéricas que luego se completarán con contenido real (Becker, 2007, págs. 50-53). El resumen de Regan-Smith (véase Apéndice A) es un modelo de cómo hacerlo. El ejercicio para delinear una argumentación que aparece más adelante (Ejemplos 7.1 y 7.2 y Ejercicio 7.1) constituye una buena herramienta para el desarrollo de esa argumentación.

2. Introducción

La introducción de tu propuesta «plantea el escenario de tu investigación y explica [...] qué es lo que quieres hacer y por qué» (Peters, 1992, pág. 202). Debe presentar con claridad los objetivos de tu estudio y los problemas de los que se ocupa, además de ofrecer una perspectiva general de tus principales preguntas de investigación y de la clase de estudio que estás proponiendo. (Aunque no es una regla indiscutible, por lo general, es mejor reservar una presentación detallada de tus preguntas de investigación para luego de la sección destinada al marco de referencia conceptual, en donde la justificación teórica de tus preguntas será más clara). La introducción debería explicar también la estructura de la propuesta en sí misma, en caso de que fuese confusa.

3. Marco de referencia conceptual

Es común referirse a esta sección como la «revisión de la bibliografía»; por motivos ya explicados en el Capítulo 3, este término resulta engañoso, pero, no obstante, quizás debas utilizarlo, dependiendo de a quién esté dirigida la propuesta. Esta sección de la propuesta tiene dos funciones principales. Primero, debe demostrar cómo la investigación que propones se ajusta a lo que ya es conocido (su relación con la teoría y la investigación existentes) y de qué manera contribuye con nuestra comprensión del tema (sus objetivos intelectuales). Segundo, debe explicar el marco de referencia teórico que modela tu estudio. Por lo general, ambas tareas se realizan mediante la exposición de teorías e investigaciones previas, aunque lo importante no es *resumir* lo que ya se ha hecho en el campo. Por el contrario, se trata de *fundamentar* el estudio que estás proponiendo a partir de trabajos previos relevantes y de otorgar al lector una idea clara de tu enfoque teórico de los fenómenos que te propones estudiar.

Por consiguiente, la característica esencial de una buena revisión de la bibliografía es la *relevancia*; cada uno de los trabajos discutidos debe ser relevante para el estudio propuesto, para lo cual debes explicar de qué forma es relevante, cómo modela tu estudio o tiene implicancias en él, si esto no fuera obvio. *Publication Manual* (2010) de la Asociación Psicológica de los Estados

Unidos, una guía muy utilizada para tesis, propuestas y publicaciones en las ciencias sociales y los campos aplicados, dice: «Cita y referencia sólo trabajos pertinentes para la cuestión específica y no aquellos cuya significancia sea únicamente tangencial o general [...] evita los detalles innecesarios; por el contrario, enfatiza los hallazgos pertinentes, las cuestiones metodológicas relevantes, y las principales conclusiones» (pág. 28). (Para leer un desarrollo más exhaustivo de esta cuestión, véase Maxwell, 2006). Recuerda lo que se señaló en el Capítulo 3: a veces, la teoría o investigación de mayor relevancia para tu estudio puede provenir desde afuera del campo específico de tu tema.³

Es necesario hacer una salvedad respecto de este principio sobre la revisión de la bibliografía en una propuesta de tesis. Algunos consejeros y miembros de comité creen que tal revisión debe demostrar tus conocimientos acerca de la bibliografía del campo de tu estudio, más allá de si resulta relevante para tu estudio específico o no. Si te encuentras en una situación semejante, será necesario que hagas una revisión más extensa de la bibliografía de la que aquí describo; consulta con tu comité al respecto. No obstante, *continúa* siendo necesario que identifiques el trabajo que resulte más relevante para tu estudio y las ideas específicas que puedes emplear en el marco de referencia conceptual (y en otros aspectos de tu diseño), puesto que ello es esencial para poder crear una presentación y una argumentación coherentes de tus planes de investigación, así como para la publicación real de tus resultados. (Para leer más acerca de estas dos concepciones sobre la revisión de la bibliografía con miras a una tesis y de sus consecuencias, véase Maxwell, 2006).

En la medida en que tu experiencia personal y tu conocimiento forman una parte importante del marco de referencia conceptual, será necesario reservarles algún espacio dentro de tu propuesta; tanto Martha Regan-Smith como Elizabeth Riddle les dedican una parte separada de sus secciones destinadas a los marcos de referencia conceptual. Nuevamente, la cuestión central es la *relevancia*; la conexión de la experiencia

3. Locke et al. (2007, págs. 68-73) ofrecen un excelente discusión sobre la realización de una revisión de la bibliografía y sus propósitos.

y los criterios discutidos en esta sección con tu estudio debe ser clara.

Además, es necesario que en la propuesta se discuta todo estudio piloto que hayas realizado a fin de explicar sus implicancias para tu investigación. Puede hacerse en cualquiera de los siguientes lugares: al final de la sección destinada al marco de referencia conceptual; en una sección aparte contigua a la sección destinada al marco de referencia conceptual; o, en ciertas ocasiones, luego de la presentación de tus preguntas de investigación, si fuera importante tener una comprensión exhaustiva de ellas con el objeto de entender los estudios piloto. A menos que uno de los propósitos más importantes del estudio piloto sea probar los métodos que planeas utilizar en tu investigación, su tratamiento debería centrarse en lo que has *aprendido* de ellos en lugar de en los detalles de lo que has hecho.

4. Preguntas de investigación

Al igual que con mi modelo de diseño de investigación, la presentación de tus preguntas de investigación resulta crucial para tu propuesta. Si bien es usual presentar un planteo breve de las principales preguntas de investigación en la introducción, recomiendo incluir una discusión y una explicación exhaustiva de ellas a continuación de la sección destinada al marco de referencia conceptual. Esto se debe a que es probable que las razones por las que centrarse en estas preguntas específicas no estén claras hasta haber descrito el contexto de investigaciones, teorías y experiencias previas. Aunque es posible crear una sección breve exclusiva para tus preguntas de investigación, al igual que Regan-Smith, también puedes ubicarlas al final de la sección destinada al marco de referencia conceptual, como Riddle, o al comienzo de la sección destinada a los métodos.

La sección destinada a las preguntas de investigación, además de plantear tus preguntas, debe aclarar dos puntos clave, en caso de que la respuesta para ambos no fuese ya obvia:

1. ¿De qué manera se relacionan tus preguntas con la investigación y la teoría previa, con tu experiencia y con la investigación exploratoria y tus objetivos?

2. ¿De qué manera estas preguntas forman un todo coherente y no una recolección aleatoria de interrogantes sobre tu tema? Por lo general, un número pequeño de preguntas claramente delimitadas es mucho mejor que un gran número de preguntas que intenten «cubrir todo el frente» del tema que has elegido. Si tienes más de dos o tres preguntas principales, será necesario que pienses si algunas de ellas no pueden ubicarse mejor como subpreguntas de preguntas más generales, o si, de hecho, tu estudio es demasiado ambicioso.

5. Métodos de investigación⁴

Es probable que tu propuesta no deba justificar los métodos cualitativos en general, a menos que tengas razones para pensar que ello podría ser de interés para ciertos lectores.⁵ Sí es necesario que expliques y justifiques las decisiones metodológicas específicas que has tomado; para cada decisión, debe quedar claro por qué se trata de una elección razonable. Si no te es posible especificar con antelación ciertas partes de tus métodos (por ejemplo, cuántas entrevistas harás), explica sobre qué basarás tu decisión.

Una descripción de la situación o el contexto social del estudio puede ser útil para aclarar y justificar la elección de tus preguntas y métodos. Tal descripción puede ubicarse al comienzo de la sección referida a los métodos o puede ser una sección separada, inmediatamente antes o después de las preguntas de investigación. Asimismo, una propuesta de financiamiento deberá explicar cuáles son los recursos con los que ya cuentas y para cuáles estás solicitando dinero, así como tus certificaciones y experiencia y tu cronograma y presupuesto; parte de esta información puede incluirse en la sección destinada a los métodos,

4. Por lo general, se usa el término «metodología» para esta sección de una propuesta. A pesar de su predominancia, se trata de un uso inexacto y presuntuoso, un buen ejemplo de lo que Becker (2007) llama escritura refinada. La metodología es la teoría o el análisis de los métodos, no lo que en realidad haces en un estudio determinado. *Publication Manual* (2010, pág. 29) de la Asociación Psicológica de los Estados Unidos, una guía muy utilizada tanto para tesis como para la publicación de investigaciones, emplea el término «método» para referirse a esta sección de un manuscrito.

5. Para leer algunas recomendaciones sobre cómo justificar un estudio cualitativo ante una audiencia posiblemente falta de conocimientos u hostil, véase Maxwell (1993).

aunque es probable que también requieras de secciones adicionales.⁶

Por lo general, la sección sobre métodos consta de varias partes:

- a. *Diseño de investigación en el sentido tipológico.* ¿De qué tipo de estudio se trata? Esto puede incluir el tipo de estudio específico (por ejemplo, un estudio cualitativo basado en entrevistas) y, si fuese relevante, el enfoque filosófico o metodológico particular que adoptarás (por ejemplo, fenomenología, investigación-acción participativa, etcétera; véase mi discusión de estos enfoques en el Capítulo 3, en la sección sobre paradigmas de investigación). Lo señalado no siempre es necesario en un estudio cualitativo, pero a veces puede resultar útil describir y justificar el enfoque general adoptado, por ejemplo, para explicar por qué has elegido conducir un estudio de caso o una comparación de dos situaciones. Si lo anterior no requiere de una explicación detallada, suele ser posible tratarlo en la introducción; en caso de que tus preguntas de investigación se encuentren estrechamente ligadas a la clase de estudio que estás realizando (por ejemplo, si estás comparando dos situaciones y tus preguntas se centran en esa comparación) puede que lo mejor sea ocuparse de ello en la sección destinada a las preguntas de investigación.
- b. *Las relaciones de investigación que planeas establecer con quienes estás estudiando.* Como ya se ha señalado, si bien se trata de una parte importante de tu diseño, es poco frecuente que sea una sección explícita de una propuesta. Mi recomendación es que discutas esta relación, en particular si se trata de una fuente de información o de perspectivas importante y poco evidente o si plantea posibles dificultades en la recolección de los datos, problemas éticos o amenazas a la validez del estudio. (Véase la concisa descripción de Regan-Smith respecto de su relación con los participantes, en Selección del sitio, y la presentación de Riddle sobre las relaciones que planeaba establecer, en el apartado Relaciones de investigación, en la sección Métodos).
- c. *Situación y selección de los participantes.* No sólo es importante describirlas, sino también explicar por qué has decidido estudiar estas situaciones en particular o entrevistar a esta selección (y cantidad) de personas en especial.

6. Locke et al. (2007, págs. 178-219) y Robson (2011, págs. 387-397) discuten los requisitos específicos para el financiamiento de propuestas.

- d. *Recolección de datos.* De qué forma conseguirás la información que necesitas para responder a tus preguntas de investigación. Debe incluir una descripción de las clases de entrevistas, observaciones u otros métodos que planeas utilizar, el modo en que los conducirás y por qué has elegido tales métodos. Las consideraciones prácticas suelen ser importantes, tanto para la selección como para la recolección de datos, por lo que tu propuesta tiene que ser honesta al respecto y no ignorarlas o urdir justificaciones teóricas espurias para decisiones que en verdad están ancladas en la práctica. Si algunas de tus decisiones *sí* se basaran mayormente en consideraciones prácticas (tales como el estudio de una institución en donde tienes contactos y fácil acceso), será necesario que en algún momento te ocupes de toda amenaza a la validez o riesgo ético posible que surgiera como resultado.
- e. *Análisis de datos.* Lo que harás para interpretar los datos que recolectas. Sé lo más explícito posible acerca del modo en que se analizarán tus datos; por lo general, los ejemplos específicos resultan más útiles que las descripciones abstractas. Sé claro, asimismo, acerca del modo en que tales análisis te permitirán responder a tus preguntas de investigación; es probable que debas incluir una versión de tu matriz de preguntas y métodos (Ejemplo 5.1) para ilustrarlo.

Mientras que es posible abordar las cuestiones éticas como parte de la sección destinada a los métodos, en caso de existir cuestiones éticas significativas que pudieran plantearse en relación con tu estudio, es probable que lo mejor sea reservar una sección aparte para ellas, al igual que Martha Regan-Smith.

6. Validez

Por lo general, las cuestiones referidas a la validez se tratan en la parte asignada a los métodos, pero recomiendo contar con una sección exclusiva para ella, por dos razones. La primera es la claridad: puedes explicar en un solo lugar de qué forma se emplearán distintos métodos para lidiar con una única amenaza a la validez (una estrategia ya discutida, conocida como triangulación) o de qué manera se abordará un determinado problema de validez por medio de la selección, la recolección de datos y las decisiones de análisis. La segunda razón es estratégica: dedicar una sección exclusiva a la validez enfatiza el hecho de que la estás tomando con seriedad. Debido a éstas y otras cuestiones

propias de una propuesta, suele ser más importante que los revisores se percaten de que eres consciente respecto de un determinado problema, y de que estás pensando en cómo afrontarlo, que contar con un plan infalible para resolverlo.

Una cuestión crucial en lo que concierne al tratamiento de la validez consiste en demostrar que posibilitarás la evaluación de explicaciones alternativas y datos que revelen inconsistencias, que tu investigación no es sólo una profecía autocumplida. Locke et al. (2007, págs. 87-89) aportan una discusión convincente sobre el estado científico de la mente y la importancia de desarrollar explicaciones alternativas y probar tus conclusiones. Según mi criterio, esta cuestión es tan importante para las propuestas cualitativas como para las cuantitativas.

7. Resultados preliminares

Si ya has comenzado con tu estudio, aquí es donde puedes tratar sobre lo que has aprendido hasta ahora respecto de la aplicabilidad de tus métodos o de las respuestas provisionales a tus preguntas de investigación. Tal exposición a menudo resulta valiosa para justificar la viabilidad de tu estudio y aclarar tus métodos, en particular, tus estrategias de análisis de datos; véase la propuesta de Regan-Smith para leer un ejemplo al respecto.

8. Conclusión

Aquí es donde aúnas lo que has dicho en las secciones previas, les recuerdas a tus lectores los objetivos del estudio y su contribución y desarrollas la relevancia y las implicancias posibles que tal estudio tiene para el o los campos más generales en donde se sitúa. Esta sección debería responder a cualquier pregunta de tipo «¿Qué pasa si?» que pudiese surgir durante la lectura de la propuesta. Por lo general, es bastante corta, como mucho una o dos páginas. La propuesta de Martha Regan-Smith brinda una conclusión especialmente concisa de un párrafo de extensión (ni siquiera lleva ese nombre) que, sin embargo, cumple con su cometido. La propuesta de Elizabeth Riddle no presenta tal conclusión, aunque le hubiese venido bien una (mi error por no haberlo notado).

9. Referencias

Por lo general, esta sección debería limitarse a las referencias que en verdad se han citado; a menos que se te indique lo contrario, *no* debe ser una bibliografía de la literatura relevante.

10. Apéndices

Pueden incluir lo siguiente:

- Un cronograma de la investigación.
- Cartas de presentación o habilitación.
- Cuestionarios, guías de entrevistas u otros instrumentos.
- Una lista de posibles entrevistados.
- Una planificación de las observaciones.
- Descripciones de técnicas o programas informáticos de análisis.
- Una matriz de relaciones entre preguntas, métodos, datos y estrategias de análisis (véase Figura 5.1).
- Ejemplos de notas de observaciones o transcripciones de entrevistas derivadas de estudios piloto o partes ya finalizadas del estudio.

Asimismo, los apéndices pueden contener explicaciones detalladas sobre cosas (por ejemplo, una determinada técnica de recolección o análisis de datos o información de trasfondo acerca de tus informantes o situación) que requerirían demasiado espacio como para incluirlas en el cuerpo de la propuesta.

En un comienzo, la estructura que presento aquí se desarrolló para propuestas cercanas a las 5.000 palabras (aproximadamente 20 páginas con espaciado doble). Distintas universidades y fuentes de financiamiento tienen diferentes requisitos de extensión, algunos más largos, otros más breves. No obstante, aun si la propuesta debiera ser más breve, recomiendo redactar un manuscrito inicial de más o menos 20 páginas, puesto que es una buena prueba de qué tan bien has elaborado tu diseño. Un estudiante cuya propuesta de 10 páginas de extensión recibió la aprobación del comité comentó luego:

Creo que hubiese sido mejor si hubiera hecho una propuesta más completa. Incluso no estando seguro de qué forma adoptaría mi investigación, debería haber empleado más tiempo en la planificación. De tal forma, me hubiera sentido más seguro de saber hacia donde me dirigía (Peters, 1992, pág. 201).

Una vez que te sientas seguro de tu diseño y de cómo presentarlo, puedes editar el manuscrito y recortarlo a la extensión requerida. Por otro lado, si necesitaras escribir una propuesta más larga, te aconsejo comenzar con un manuscrito que se aproxime a esa extensión, de modo tal que te ayude a desarrollar tu argumentación.

Quisiera enfatizar que no es posible convertir tu diseño de investigación mecánicamente en una propuesta. Tu propuesta es un documento cuyo propósito es *comunicar* tu diseño a alguien más, por lo que requiere considerar con detenimiento, más allá de la tarea en sí misma de diseñar la investigación, cuál es la mejor manera de lograr tal comunicación. Para hacerlo, es necesario que tomes en cuenta la audiencia específica para la que estás escribiendo. Diferentes universidades, comités de revisión, agencias gubernamentales y fundaciones tienen sus propias perspectivas y estándares, por lo que tu diseño debe traducirse al idioma y formato exigido o esperado por las personas que examinarán la propuesta. Si bien la estructura que presento aquí suele constituir una buena primera aproximación a tus necesidades, no obstante, es posible que demande de algunos ajustes a fin de cumplir con las expectativas de tus revisores. Una deliberación conjunta con tu comité o con los oficiales encargados de programas en la agencia de financiamiento a la que buscas acercarte resulta de extremo valor en tal sentido.

Un paso de utilidad del modelo de propuesta genérica que aquí presento a una propuesta detallada de tu estudio en particular consiste en preparar un bosquejo de la *argumentación* de tu propuesta con el propósito de desarrollar la secuencia de puntos que han de resaltarse para explicar y justificar tu estudio. (El Ejercicio 7.1 persigue este objetivo). Esto te permite trabajar específicamente sobre la *lógica* de la propuesta, libre de las limitaciones de estilo y estructura gramatical. (Para saber más sobre cómo hacerlo, véase Becker, 2007, Capítulo 3). Al igual que con los mapas conceptuales, puedes utilizar este ejercicio en cualquiera de las dos siguientes maneras: trabajar para desarrollar la lógica desde un comienzo y luego convertirla en una propuesta o tomar un manuscrito de tu propuesta, analizarlo para extraer la argumentación y usar esta argumentación a fin de revisar la propuesta. He proporcionado dos ejemplos de resúmenes seme-

jantes. El Ejemplo 7.1 es mi propio resumen de la argumentación de la propuesta de Martha Regan-Smith; es bastante breve, pero ilustra la idea básica. El Ejemplo 7.2 es un resumen escrito por la misma Sherry Steeley durante la planificación de su propuesta de tesis.

Al igual que con mi modelo genérico para la estructura de una propuesta, te recomiendo no utilizar estos ejemplos de resúmenes como *plantillas* para tu argumentación. Cada estudio exige una argumentación distinta a fin de brindar una justificación correcta de la investigación, por lo que, durante el desarrollo de tu argumentación, tendrás que basarte en gran parte en tu *propio* razonamiento en vez de tomar prestado el de alguien más. En particular, como lo discuto con más detenimiento en mis comentarios al respecto, el estudio de Martha Regan-Smith se aboca a la investigación de un tema para el cual existe poca investigación previa; sin embargo, es casi seguro que tu argumentación, y tu propuesta, deban decir algo más acerca de la teoría y la investigación existentes, al igual que sucede con la argumentación de Elizabeth Riddle.

Ejemplo 7.1 La argumentación de una propuesta de tesis

Lo que sigue es un resumen de la argumentación de la propuesta de Martha Regan-Smith, presentada en su totalidad en el Apéndice A. Lo he desarrollado a partir de la propuesta misma, de modo que no es buen ejemplo de lo provisional que lucirá tu resumen en un comienzo. Sin embargo, mi principal propósito es ilustrar una de las formas de delinear tu argumentación. En vez de explícitos, algunos de los puntos de este resumen se encuentran implícitos en la propuesta; la medida en que algunas partes de tu argumentación deban exponerse de manera explícita en tu propuesta dependerá de cuánto puedas suponer que tus examinadores serán capaces de inferir o dar por sentado. De igual modo, el resumen en sí mismo es sólo un bosquejo de lo que se necesita para hacer una justificación cabal del estudio; incluso en una propuesta completa, será imposible abordar cada pregunta posible sobre tu investigación, por lo que deberás centrarte sólo en las cuestiones que piensas que son más importantes para tu audiencia.

Argumentación para un estudio sobre cómo docentes de ciencias básicas ayudan a estudiantes de Medicina a aprender

1. Necesitamos comprender cómo los docentes de ciencias básicas en las facultades de Medicina ayudan a los estudiantes a aprender.
 - a. Ha habido una explosión en la cantidad de información que es necesario transmitir sin que haya habido un aumento del tiempo disponible para enseñarla.
 - b. El desempeño de los estudiantes de Medicina en las partes vinculadas con las ciencias básicas de los exámenes de matriculación ha declinado.
 - c. Estos hechos han provocado la desilusión y el cinismo de los estudiantes y la preocupación de la facultad.
2. Sabemos poco acerca del modo en que los docentes de ciencias básicas ayudan a los estudiantes a aprender.
 - a. Los estudios de los docentes de ciencias en otras situaciones no necesariamente se aplican a las facultades de Medicina.
 - b. La mayor parte de la investigación sobre la enseñanza de ciencias básicas ha sido cuantitativa y no indaga sobre cómo tal enseñanza ayuda a que los estudiantes aprendan.
 - c. Nadie les ha preguntado a los estudiantes de Medicina qué es lo que los docentes hacen que los ayuda a aprender.
 - d. La investigación que ya he realizado indica que los estudiantes son capaces de identificar qué es lo que los docentes hacen que los ayuda a aprender.
 - e. Por ende, es posible que un estudio cualitativo acerca de la enseñanza de ciencias básicas que se centre sobre las perspectivas de los estudiantes signifique una contribución importante.
3. Por tales motivos, propongo estudiar cuatro docentes modelo de ciencias básicas a fin de comprender lo siguiente:
 - a. Qué hacen que ayuda a que los estudiantes aprendan.
 - b. Cómo y por qué es esto eficaz.
 - c. Qué motiva a estos docentes.
 - d. La relación entre las perspectivas de los estudiantes y los docentes.
4. La situación y los docentes seleccionados resultan adecuados para este estudio.
 - a. El estudio se conducirá en una facultad de Medicina típica, y mi relación con la facultad, los docentes y los estudiantes facilitará tal estudio.
 - b. Los docentes seleccionados son adecuados y diversos, por lo que agregar docentes no significaría ningún aporte de importancia.
5. Los métodos que planeo usar (observación participante y filmación de las clases, entrevistas a estudiantes y docentes, y documentos) aportarán los datos que necesito para responder a las preguntas de investigación.

- a. La filmación brinda datos enriquecidos sobre lo que sucede en las clases; se la empleará para inducir la reflexión de los docentes.
 - b. Las entrevistas serán de final abierto e incorporarán preguntas basadas en observaciones.
 - c. La selección de los estudiantes está guiada por el muestreo teórico, en lugar de por la representatividad estadística, a fin de comprender mejor de qué forma los docentes ayudan a los estudiantes.
6. El análisis generará respuestas para estas preguntas.
- a. Haré un análisis inductivo y continuo a fin de identificar temas, patrones y preguntas emergentes.
 - b. Emplearé la codificación y las matrices para realizar comparaciones entre entrevistas y resúmenes de entrevistas y retener así el contexto de los datos.
7. Los hallazgos serán validados por lo siguiente:
- a. Métodos de triangulación.
 - b. Comprobación de explicaciones alternativas y evidencia negativa.
 - c. Discusión de hallazgos con docentes, estudiantes y colegas.
 - d. Comparación de hallazgos con teoría existente.
 - e. Estos métodos, y otros descritos con anterioridad, me permitirán afrontar las principales amenazas a la validez de mis conclusiones: el sesgo en la selección de los docentes y estudiantes y el sesgo derivado del autoinforme, para ambos casos.
8. El estudio no plantea ningún problema ético serio.
- a. Docentes y estudiantes permanecerán en el anonimato.
 - b. He tomado medidas para minimizar el posible efecto de mi autoridad.
9. Los resultados preliminares avalan la viabilidad y el valor del estudio.

Ejemplo 7.2 Un resumen de la argumentación de una propuesta de tesis

Lenguaje, cultura e identidad profesional: producciones culturales en un programa de capacitación para el desarrollo profesional

Sherry L. Steeley, 21 de marzo de 2004

Apunte sobre la argumentación

Lo siguiente es una revisión de los propósitos de la investigación, el marco de referencia, las preguntas y la metodología, junto con una sección destinada a la validez.

i. Propósito de la investigación:

El presente estudio se centra en la identidad profesional, definida como ideas, creencias, objetivos y valores, de los paraeducadores bilingües en un programa de capacitación para el desarrollo profesional diseñado con el fin de afrontar la demanda de docentes de inglés para hablantes de otras lenguas (ESOL, por sus siglas en inglés) en un área metropolitana en vías de diversificación.

A nivel teórico:

- Ampliar la investigación existente sobre programas para el desarrollo profesional que, en su mayoría, se han centrado en las tasas de completación, brindando información sobre el impacto de tales programas en los individuos que se incorporan a la profesión docente.
- Explorar si los efectos del programa constituyen un medio eficaz para superar la reproducción social que ha limitado una participación más amplia por parte de grupos pertenecientes a minorías culturales y lingüísticas en la profesión docente.
- Comprender cómo los paraeducadores que se incorporan a la docencia emplean sus reservas lingüísticas y culturales de conocimiento y cómo sus experiencias personales, sus concepciones respecto de la profesión y sus experiencias con la capacitación docente modelan sus eventuales identidades profesionales; nociones exploradas en investigaciones sobre docentes cultural y lingüísticamente distintos educados mediante programas tradicionales.

A nivel práctico:

- Proporcionar datos enriquecidos sobre las ideas de un grupo poco representado en la profesión docente.
- Brindar perspectivas útiles para hacedores de políticas educativas y escuelas de educación que se encuentren planificando programas y previendo las necesidades de los estudiantes.

A nivel personal:

- Comprender con mayor profundidad las experiencias personales de grupos poco representados en un programa diseñado para facilitar su entrada en una profesión en donde los blancos siguen predominando (Sleeter, 2001).
- Explorar el impacto de prácticas y estructuras institucionales sobre las vidas de individuos que, a su vez, influirán sobre la vida de los estudiantes (por ejemplo, Salinas, 2002; Sleeter, 2002; Zirkel, 2002).
- Profundizar mi compromiso personal con la comprensión de la función de la justicia social y de programas orientados hacia la igualdad, así como con sus resultados en la vida de los individuos.

ii. Marco de referencia conceptual:

Este estudio está modelado por dos cuerpos teóricos y una minuciosa revisión de investigaciones sobre estudiantes, docentes y escuelas cultural y lingüísticamente distintos.

Estudiantes y docentes cultural y lingüísticamente distintos:

- Los educadores y administradores continúan luchando para adaptar los entornos de instrucción y aprendizaje a las necesidades lingüísticas y culturales de estudiantes distintos (por ejemplo, Berman, Aburto, Nelson, Minicucci y Burkart, 2000; Peña, 1997; Salinas, 2002; Zirkel, 2002).
- Investigaciones realizadas con docentes activos evidencian que más de la mitad se siente poco preparada para afrontar la diversidad lingüística y cultural (Darling-Hammond y Youngs, 2002).
- Investigaciones conducidas con docentes cultural y lingüísticamente distintos (menos del 15 por ciento del personal docente) evidencian un compromiso con la justicia social respecto de estudiantes con orígenes cultural y lingüísticamente distintos (Hood y Parker, 1994; Quiócho y Ríos, 2000; Sleeter, 2002).
- Las investigaciones evidencian que si bien la identidad cultural de la mayoría de los docentes del grupo predominante se basa en modelos tomados de sus propias experiencias educacionales en escuelas principalmente blancas de clase media, la identidad de los docentes cultural y lingüísticamente distintos está fundada en sus concepciones culturales de la profesión, sus experiencias como estudiantes cultural y lingüísticamente distintos, así como en su capacitación como docentes y sus primeras experiencias prácticas (Quiócho y Ríos, 2000; Su, 1997).
- Las investigaciones muestran que algunos docentes cultural y lingüísticamente distintos se sienten inhibidos de usar sus habilidades culturales y lingüísticas en las escuelas; otros han tenido una reacción diferente, decididos a ayudar a sus propios estudiantes a superar los obstáculos educativos y lograr el éxito (Hood y Parker, 1994; Lima, 2000; McCollum, 1999; Moore, 2003; Nguyen-Lam, 2002; Shannon, 1995; Suárez, 2002; Tellez, 1999).
- Los programas para el desarrollo profesional surgieron a comienzos de los años 1990 a medida que los investigadores reconocían las numerosas barreras que debían afrontar los individuos cultural y lingüísticamente distintos interesados en abocarse a la profesión docente (Genzük, Lavandenz y Krashen, 1994; Guyton, Saxton y Wesche, 1996; Salinas, 2002; Yasin y Albert, 1999).
- Estos programas están diseñados para asistir a los paraeducadores cultural y lingüísticamente distintos que trabajen en escuelas con el objeto de que superen las barreras académicas, económicas y/o socio-culturales que, hasta aquí, les han impedido aspirar a programas de

- educación superior y de certificación docente, o finalizarlos (Genzuk y Baca, 1998; Genzuk, Lavandenz y Krashen, 1994; González, 1997; Salinas, 2002; Yasin y Albert, 1999).
- Hasta la actualidad, la investigación sobre tales programas se ha centrado en los resultados, medidos según el índice de deserción y el acceso con éxito a cargos de titularidad docente (Shen, 1998; Villegas y Clewell, 1998), así como en las medidas necesarias para facilitar tales transiciones (Genzuk y Baca, 1998; González, 1997; Steele, 2003).
 - Una revisión reciente de la investigación (Sleeter, 2002) ha señalado la importancia de examinar el rol de los graduados de programas de desarrollo profesional para la profesión docente.
 - Comprender sus ideas respecto de la enseñanza, la cultura y el lenguaje es un primer paso en dirección hacia la comprensión de ese rol.

Reproducción social y producciones culturales

- La teoría de reproducción social se centra en la manera en que los individuos son modelados por fuerzas sociales destinadas a preservar una posición de privilegio para las clases dominantes mediante prácticas sutiles que dan forma a la cultura institucional y a las políticas y crean barreras para los individuos pertenecientes a grupos subordinados (Borman, Fox y Levinson, 200; Bourdieu y Passeron, 1977/1970; Erickson, 1996; Levinson y Holland, 1996).
- Esta teoría enmarca las experiencias de muchos de los docentes cultural y lingüísticamente distintos descritos en la investigación existente (Levinson y Holland, 1996).
- La producción cultural se refiere a la reacción de un individuo o un grupo ante las barreras estructurales erigidas por la cultura dominante; si bien muchos estudios se han centrado en las reacciones negativas de tales grupos respecto de sus aspiraciones, otros han resaltado las reacciones positivas en la construcción de nuevos significados o de una resistencia capaz de modelar un resultado positivo, ya que permite la coexistencia con la cultura dominante al tiempo que preserva los valores individuales o grupales (Cummins, 2000; Eriksen, 1992; Erikson, 1996; Levinson y Holland, 1996).
- El estudio de Aurolyn Luykx (1999) de docentes aymara activos en una escuela normal con «orientación nacionalista» de Bolivia ilustra el grado de iniciativa de tales individuos, aunque no indaga en sus identidades definitivas dentro del aula.
- La investigación conducida como estudio de caso o investigación etnográfica describe en esencia un abanico de distintas producciones culturales y proporciona un modelo adecuado para la comprensión de las experiencias de docentes y candidatos a docentes cultural y lingüísticamente distintos en escuelas de los Estados Unidos (Ernst-Slavit, 1997; Escamarilla, 1994; Lima, 2000; McCollum, 1999; Moore, 2003; Nguyen-Lam, 2002; Shannon, 1995; Suárez, 2002; Tellez, 1999).

Teoría de la identidad:

- Deriva del reconocimiento de que, en un mundo posmoderno, los individuos ya no son miembros de grupos culturales fácilmente catalogables, sino que, por el contrario, se basan en una variedad de recursos simbólicos y materiales para construir una identidad afín al contexto histórico en el que viven, conformado, en términos generales, por las condiciones socioeconómicas y culturales (Eisenhart, 2001).
- Esta construcción de la identidad es algo continuo, lo que refleja la dinámica de un individuo en perpetua negociación con su entorno (Eisenhart, 2001).
- La identidad de los docentes y el empleo que hagan de los recursos culturales y lingüísticos puede influir sobre las experiencias académicas de los estudiantes (Bartolomé, 2000; Benjamin, 1997; Cassidy, 2002; Clark y Flores, 2001; Escamarilla, 1994, Galindo, 1996; Lima, 2000).
- Dado que los docentes cultural y lingüísticamente distintos se basan en distintas esferas de ideas y experiencias para construir una identidad profesional, esta teoría provee una orientación operacional para explorar la identidad profesional de los docentes cultural y lingüísticamente distintos que se encuentren en un programa de desarrollo profesional.

Mi teoría:

- El programa de desarrollo profesional influirá sobre el desarrollo de la identidad profesional, puesto que individuos que ya poseen perspectivas educativas inferidas de sus experiencias como paraeducadores desarrollan una postura reflexiva hacia los mensajes de su educación.
- Si bien es posible que la experiencia educativa y la experiencia de vida ejerzan una fuerte influencia, ambas se hallarán mediadas por las experiencias del programa de desarrollo profesional.
- Es posible empoderar a los individuos para que sirvan como defensores y agentes de cambio en representación de sus estudiantes.
- Es probable que los mensajes derivados del actual contexto de políticas educativas, con énfasis en los tests estandarizados, influyan sobre las creencias de los docentes.
- La comprensión del modo en que el programa de desarrollo profesional influye en la evolución de creencias y prácticas proporcionará una perspectiva acerca de la identidad profesional de los docentes bilingües y biculturales capacitados mediante el programa de desarrollo profesional.

iii. Preguntas de investigación:

1. ¿De qué forma describen su identidad profesional los participantes en un programa de desarrollo profesional, incluidas sus creencias acerca de la enseñanza del inglés y su percepción acerca del nivel de influencia que ellos tienen en las escuelas y en las vidas de sus estudiantes?

2. ¿De qué forma la participación en el programa de desarrollo profesional modificó su comprensión de sí mismos al transformarse en educadores?

iv. Métodos:

Recolección de datos:

- Entrevistas en profundidad con cuatro participantes en programas de desarrollo profesional: dos graduados, quienes ya se desempeñan como docentes, y dos que aún están participando del programa.
- Notas de campo sobre la observación de situaciones recomendadas por los participantes respecto de la identidad de los intervinientes (aula, comunidad).
- Artefactos del curso de educación docente y/o contextos profesionales provistos por los participantes para describir sus identidades.

Análisis de datos. Los datos se analizarán de la siguiente manera:

- Las entrevistas se transcribirán, codificarán, categorizarán y analizarán de forma regular como una fuente para nuevas preguntas y la emergencia de temas y como una eventual fuente para la organización de patrones de respuesta en distintas categorías e individuos.
- Los artefactos servirán como una base adicional de discusión en las entrevistas de acuerdo con los temas y proporcionarán una fuente con la que comparar y contrastar creencias, prácticas, razonamientos e identidades.
- Asimismo, las notas de campo también servirán como base para la discusión, codificación, categorización, reflexión y corroboración por parte de los participantes.
- Las transcripciones de las entrevistas se codificarán de acuerdo con:
 - Categorías teóricas surgidas del marco de referencia conceptual: producción cultural, barreras, fuente de asistencia para la superación de barreras.
 - Fuentes de mensajes que influyen sobre las creencias: experiencia educativa, concepciones culturales sobre la enseñanza, capacitación docente y el programa de desarrollo profesional.
 - Categorías substantivas que surgen como temas durante entrevistas participantes: liderazgo escolar, tests estandarizados.
 - Creencias directas: afirmaciones sobre creencias o ideas que los participantes emplean para comprender sus experiencias y posturas.
- A fin de verificar los hallazgos y temas, solicitaré con regularidad la corroboración detallada por parte de los participantes del estudio de mis hallazgos y transcripciones.
- Con el objetivo de realizar contrastes y comparaciones adicionales de los datos de entrevistas con otras fuentes, durante el transcurso del

estudio, intentaré recolectar e inventariar con regularidad los artefactos que sean relevantes.

- Para profundizar la comprensión de mis datos, realizaré un minucioso análisis de las observaciones de campo.

v. Validez

- A fin de resolver la «reactividad», dejaré en claro que los apoyo en su carácter de estudiantes y docentes y que estoy interesada en saber más acerca de sus perspectivas y experiencias.
- Para resolver lo vinculado con el sesgo, ejercitaré una reflexión y reflexividad profundas conforme avanzo en las entrevistas, observaciones y la recolección de artefactos, contribuyendo con ello a mi propia concienciación.

Técnicas de verificación:

- Corroboración por parte de los participantes de transcripciones de entrevistas, artefactos y notas de campo.
- Búsqueda activa de evidencia inconsistente mediante el uso de técnicas de entrevista bien fundamentadas que enfatizan la evidencia inconsistente en las corroboraciones por parte de los participantes.
- Búsqueda de aportes bien fundamentados de colegas y miembros del comité al tiempo que se lleva a cabo una reflexión y un análisis de las transcripciones de entrevistas, los artefactos y las notas de campo.

Generalización:

- Este estudio no está pensado para ser generalizado, si bien algunos temas podrían asemejarse en contextos similares.
- Lejos de intentar identificar un fenómeno generalizable, los hallazgos están pensados para proporcionar descripciones y perspectivas enriquecidas a hacedores de políticas, quienes se desempeñan en los campos de la lingüística, la educación cultural y la capacitación docente.

[Dada su extensión, se han omitido las referencias].

Ejercicio 7.1 Desarrollo de la argumentación de una propuesta

El fin de este ejercicio es que resumas la *argumentación* de tu propuesta, no su estructura y su contenido. Tu propósito consiste en presentar los puntos principales de tu estudio y organizarlos a fin de que haya una lógica clara que conduzca a una justificación de éste. Si bien no es necesario desarrollar estos argumentos en su totalidad hasta la forma que presentarán en la misma propuesta, sí deben proporcionar la esencia de esta última y conformar una secuencia coherente.

Si te encuentras en las primeras etapas de planificación de tu propuesta, es probable que el resumen sea muy hipotético y provisional; la finalidad de este ejercicio es que comiences a trabajar en el desarrollo de tu argumentación, no que te comprometas con algo. En esta etapa, no importa si cuentas con evidencia o citas para respaldar tus afirmaciones; una vez que hayas desarrollado un resumen de tu argumentación, entonces podrás evaluar cuáles son los vacíos en tu lógica y tu evidencia y qué es lo que debes hacer para rellenarlos. Se asemeja a una fiesta casual: desarrolla la mejor argumentación que puedas con el conocimiento que tengas.

Deberías ocuparte de todas las cuestiones enumeradas, si bien no necesariamente en el orden presentado; a veces, explicar tus relaciones de investigación depende de que conozcas tus métodos o la situación; otras veces, de lo contrario. No intentes escribir una prosa bien desarrollada en esta etapa; los puntos con viñetas resultarán más simples y más útiles para los fines de este ejercicio.

1. *Objetivos de investigación.* ¿Qué objetivos intelectuales, prácticos y personales se alcanzarán o intentarán alcanzar mediante la realización de este estudio? ¿De qué problema o problemas se ocupará el estudio y por qué es importante ocuparse de ellos (si no fuera obvio)?
2. *Marco de referencia conceptual.* ¿Cuáles son las teorías, las ideas y el conocimiento (personal y proveniente de investigaciones) que dan forma a este estudio? ¿De qué forma han modelado el estudio? ¿Cuál es tu marco de referencia conceptual para el estudio, y cómo emplea e incorpora los elementos anteriores? ¿De qué cuestión sobre la que *no* sabemos se ocupará tu estudio?
3. *Preguntas de investigación.* ¿Qué es lo que quieres aprender mediante la conducción de este estudio? ¿De qué forma (si no fuera obvio) la respuesta a estas preguntas abordará los obje-

- tivos del estudio? ¿Cómo se conectan las preguntas a tu marco de referencia conceptual?
4. *Relaciones de investigación.* ¿Qué clase de relaciones de investigación planeas establecer con los participantes en tu estudio o situación o con quienes controlan el acceso a tu situación o tus datos, y por qué? ¿Cómo lo harás y qué influencias ejercerá cualquier relación existente que tengas con ellos?
 5. *Selección de sitios y participantes.* ¿Qué situación o situaciones estudiarás y/o qué individuos incluirás en tu estudio? (Si aún no has tomado estas decisiones, explica cómo esperas tomarlas y qué criterios piensas utilizar). ¿Qué consideraciones teóricas y prácticas han influido sobre estas elecciones? ¿Cómo se conectan estas elecciones con tus preguntas de investigación (si no fuera obvio)?
 6. *Recolección de datos.* ¿De qué manera planeas recolectar tus datos y qué datos recolectarás? ¿Por qué has elegido estos métodos en lugar de otras alternativas posibles? ¿Cómo te permitirán estos datos responder a tus preguntas de investigación (si no fuera obvio)?
 7. *Análisis de datos.* ¿Qué estrategias y técnicas emplearás para interpretar tus datos? ¿Por qué las has elegido? Indica cómo utilizarás estos análisis para responder a tus preguntas de investigación; no te limites a proveer descripciones trilladas de estrategias de análisis.
 8. *Validez.* ¿Cuáles consideras que son las amenazas potenciales más importantes para la validez de tus conclusiones? ¿Qué harás para afrontarlas? ¿Qué limitaciones percibes en cuanto a la generalización de tus resultados?

Harry Wolcott (1990) brinda una metáfora útil de recordar mientras desarrollas tu propuesta: «Una de las mejores recomendaciones para escritores que he leído resultó estar incluida en unas indicaciones que encontré sobre cómo armar una carretilla nueva: *asegúrese de que todas las partes estén en el lugar correcto antes de ajustar*» (pág. 47). Al igual que una carretilla, tu propuesta no sólo debe contar con todas las partes necesarias; también tiene que funcionar, ensamblarse de modo tal que funcione a la perfección y comunique a los demás tu diseño de investigación y su correspondiente justificación. Para ello, es necesario prestar atención a las conexiones entre las distintas partes

de la propuesta (y tu diseño) y a qué tan bien puede la audiencia a la que piensas dirigirte entender la propuesta en cuanto documento escrito. Como ya se ha dicho, se trata de dos aspectos de lo que yo llamo coherencia. Una propuesta coherente depende de un diseño coherente, pero también necesita de su propia coherencia, fluir con claridad de comienzo a fin sin vacíos, partes oscuras, transcripciones confusas ni falsos indicios. Tal como lo he destacado, no existe una única manera correcta de hacerlo; he tratado de brindarte las herramientas que te permitan ensamblar *un forma* que funcione para ti y para tu investigación.

Apéndice A

Una propuesta para un estudio de la enseñanza en las facultades de Medicina

No existe una única propuesta capaz de representar adecuadamente la diversidad de diseños cualitativos de investigación y las formas de comunicarlos. Para la presente edición, he incluido dos propuestas que buscan enfatizar que no existe una única manera correcta de estructurar un estudio o una propuesta cualitativos. La propuesta de Martha Regan-Smith para su tesis, un estudio de docentes modelo de una facultad de Medicina, brinda una explicación y una justificación claras, directas y muy concisas del estudio propuesto y plantea muchas de las cuestiones centrales de las que se deberán ocupar la mayoría de las propuestas cualitativas. En mis comentarios, resaltados en un apartado, intento identificar y aclarar las conexiones entre estas cuestiones y mi modelo de diseño de investigación, además de presentar formas alternativas a partir de las cuales abordar esas cuestiones. La propuesta aparece aquí tal cual la envió Martha, excepto por unos pocos añadidos (señalados entre paréntesis) o correcciones de errores tipográficos o de puntuación para mayor claridad; se han omitido los apéndices.

El riesgo más serio que conlleva presentar propuestas modelo como éstas es que las utilices como *plantillas* para tu propia propuesta, tomando prestada su estructura y lenguaje para, simplemente, «completar los espacios vacíos» con tu estudio. De

seguro, esta receta te conducirá al desastre. Es necesario que tu propuesta se ajuste al estudio que estás proponiendo, por lo que es probable que una argumentación que funcione bien en el caso de un estudio resulte por completo inútil para justificar otro estudio. Arma tu propuesta en torno a tu *propio* diseño, no al de alguien más.

De qué forma los docentes de ciencias básicas ayudan a los estudiantes de Medicina a aprender

La perspectiva de los estudiantes

Propuesta de tesis
Martha G. Regan-Smith
6 de marzo de 1991
Escuela de Posgrado en Educación de Harvard

Resumen

La facultad de Medicina consiste en dos años de capacitación en ciencias básicas y dos años de capacitación clínica. Las ciencias que se enseñan durante los dos primeros años incluyen Anatomía, Bioquímica, Fisiología, Patología, Microbiología y Farmacología. Como resultado del incremento de la información biomédica acaecido en los últimos ochenta años sin que haya habido más tiempo disponible para transmitirla, la enseñanza de las ciencias básicas se ha tornado densa en cuanto a la cantidad de contenidos. Por otra parte, también se ha vuelto cada vez más acelerada, la mayoría de las facultades en los últimos veinte años han ido reduciendo el número de horas empleadas en los laboratorios y las demostraciones, para basarse cada vez más en la clase expositiva como modo de enseñanza. El desempeño de los estudiantes de Medicina en las evaluaciones de ciencias básicas empleadas para la matriculación ha empeorado y, en consecuencia, las facultades de Medicina consideran que el aprendizaje de las ciencias básicas por parte de sus estudiantes es menor al esperado.

Como miembro de una facultad de Medicina durante dieciocho años, deseo mejorar el aprendizaje de ciencias básicas de los estudiantes, optimizando la forma de enseñar esas ciencias básicas en las facultades de medicina. No existe ningún estudio cualitativo sobre la enseñanza de ciencias básicas en las facultades de Medicina. Se desconoce qué funciona en relación con el aprendizaje de los estudiantes y cómo funciona. Con el fin de comprender de qué forma los docentes pueden ayudar a los

estudiantes de Medicina a aprender ciencias básicas, propongo realizar un estudio cualitativo de cuatro docentes excepcionales de esas ciencias y responder, así, a las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué forma los docentes de ciencias básicas ayudan a los estudiantes de medicina a aprender?; ¿qué hacen estos docentes para ayudar a los estudiantes a aprender?; ¿cómo y por qué estas técnicas ayudan a los estudiantes a aprender?; ¿qué motiva a los docentes a hacer lo que hacen?; ¿coincide la intención de los docentes con lo que los estudiantes sienten que ellos hacen para ayudarlos a aprender?; ¿de qué forma difieren las percepciones de los estudiantes sobre lo que los ayuda a aprender de las percepciones de los docentes?

Cada uno de los cuatro docentes estudiados enseña una ciencia básica distinta en una facultad privada de Medicina típica del noreste de los Estados Unidos. La facultad cuenta con un plan de estudios tradicional, en el que gran parte de los dos años de ciencias básicas se enseñan por medio del formato de clases expositivas. Cada docente ha sido galardonado con el Premio al Mejor Docente, otorgado por los estudiantes, y cada uno de ellos emplea el formato de clases expositivas en sus clases.

Las fuentes primarias de datos son la observación participante de las clases de los docentes y las entrevistas a docentes y estudiantes. Asimismo, se filman las clases y se graban los audios para su transcripción. Se analizan las filmaciones y se las exhibe a los docentes y estudiantes para utilizarlas como disparadores. Las entrevistas se graban, se transcriben y se codifican. Para cada observación de clase y entrevista, se escriben y codifican apuntes analíticos. Se construyen matrices para identificar los temas y corroborar los conceptos en desarrollo. La colaboración tanto de docentes como de estudiantes se consigue interrogándolos respecto de sus opiniones sobre mi análisis y mis conclusiones. El modo de enseñanza de cada docente se analiza por separado, seguido del estudio comparativo del modo de enseñanza de los cuatro docentes. La teoría generada se comparará con la teoría existente, que está basada fundamentalmente en otras situaciones educativas o en experiencias personales. El objetivo es identificar las técnicas y las conductas de enseñanza que ayudan a los estudiantes a aprender y adquirir una comprensión de cómo y por qué tales técnicas colaboran con

su aprendizaje. Es posible transmitir este conocimiento sobre la práctica en contexto durante talleres universitarios de desarrollo diseñados para instruir a los docentes sobre cómo mejorar sus formas de enseñanza. Al capacitar a los docentes sobre la manera de ayudar a los estudiantes a aprender mejor, se espera optimizar el aprendizaje de estos últimos.

Este resumen es una sinopsis breve, no sólo de los componentes del diseño de investigación, sino de las conexiones entre ellos, de la argumentación de la propuesta. Los estándares para los resúmenes y sus requisitos varían, y éste es relativamente extenso. Aun así, comunicar la argumentación básica de tu propuesta debería ser uno de los objetivos principales de tu resumen, sin importar su extensión.

Índice de contenidos

Introducción	236
Marco de referencia conceptual	237
<i>Bibliografía existente sobre la enseñanza de ciencias</i>	238
<i>básicas en las facultades de Medicina</i>	
<i>Intereses personales</i>	241
Investigación propuesta	243
<i>Objetivos de investigación</i>	243
<i>Preguntas de investigación</i>	245
<i>Sitio de investigación</i>	245
Métodos de recolección de datos	247
<i>Filmación</i>	248
<i>Entrevistas a estudiantes</i>	249
<i>Entrevistas a docentes</i>	250
Métodos de análisis	251
<i>Análisis de caso único</i>	251
<i>Análisis comparativo de casos</i>	253
Cuestiones de validez	254
Cuestiones éticas	256
Hallazgos preliminares	257
Apéndices	

Introducción

Desde el Informe Flexner en 1910, el plan de estudios de cuatro años de duración de la carrera de Medicina ha incluido dos años de aprendizaje de las ciencias básicas específicas, seguido de dos años de capacitación en las disciplinas clínicas. Las ciencias básicas incluyen Anatomía, Microbiología, Bioquímica, Farmacología, Patología y Fisiología, mientras que las disciplinas clínicas incluyen Cirugía, Medicina, Pediatría, Psiquiatría y Obstetricia/Ginecología. Dada la explosión de información en la ciencia biomédica acontecida en los últimos ochenta años, el currículum de las ciencias básicas se ha visto «recargado» (Eichna, 1980). Por lo general, se enseñan de tres a cuatro ciencias a la vez, usando en su mayor parte el formato expositivo. En consecuencia, los estudiantes pasan en clase de 25 a 33 horas por semana durante los dos primeros años de la carrera. Este hecho, combinado con la percepción estudiantil de una enseñanza ineficaz (Eichna, 1980; Jonas, 1978; Konner, 1987; Awbrey, 1985), ha llevado a que los estudiantes se sientan desencantados con la ciencia (Eichna, 1980) y a que descrean de los procesos educativos (Petersdorf, 1987). Además, la tasa nacional de desaprobación correspondiente a la porción de ciencias básicas de las evaluaciones de la Junta Nacional de Evaluadores Médicos (NBME, por sus siglas en inglés) se ha elevado en los últimos seis años (carta de la NBME a los decanos, Apéndice A) sin que haya habido una caída evidente en los promedios generales de los estudiantes de grado o en la calificación de sus exámenes de ingreso.

En un esfuerzo por mejorar la enseñanza de las ciencias básicas en las facultades de Medicina, quisiera estudiar qué es lo que realmente hacen los docentes de ciencias básicas para ayudar a los estudiantes a aprender. Propongo conducir un estudio cualitativo sobre las formas de enseñanza de cuatro docentes excepcionales de ciencias básicas, tomando la perspectiva de los estudiantes, a fin de responder a la pregunta «¿De qué modo esos docentes ayudan a los estudiantes de medicina a aprender?». El objetivo consiste en identificar las técnicas y conductas relacionadas con la enseñanza que colaboran con el aprendizaje de los estudiantes y que, luego, pueden transmitirse a otros docentes

en talleres universitarios de desarrollo diseñados para instruir a tales docentes sobre cómo mejorar sus formas de enseñanza y colaborar, así, con el mejor aprendizaje de los estudiantes.

En esta breve introducción, Martha allana el camino para lo que sigue, presentando de forma concisa el problema práctico que motiva el estudio y el contexto histórico de ese problema (primer párrafo) y planteando sintéticamente los objetivos y la naturaleza del estudio propuesto (segundo párrafo). El resumen ya ha aportado alguna información respecto del problema y del estudio, de forma tal que los demás detalles se reservan para más adelante. Distintos estudios requerirán de diferentes cantidades de información para poder orientar correctamente al lector con relación al problema de investigación y al estudio.

Marco de referencia conceptual

Con el propósito de aumentar el entusiasmo de los estudiantes de Medicina por las ciencias sociales y su aprendizaje, varios académicos han señalado la necesidad de realizar un análisis crítico de la enseñanza de las ciencias básicas (Bishop, 1984; Neame, 1984; Beaty, 1990). Un conjunto pequeño de facultades, tales como McMaster y Harvard, han sido capaces de reemplazar las clases expositivas por un grupo reducido de tutorías durante las cuales los estudiantes participan de un aprendizaje basado en problemas en el que resuelven por sus propios medios informes de casos clínicos (Neufeld y Barrows, 1974; Schmidt, 1983). Sin embargo, la mayoría de las facultades de Medicina, debido a limitaciones financieras o académicas, deben continuar basándose en las clases expositivas como su principal método de enseñanza de las ciencias básicas. Por tanto, se justifica la conducción de una investigación sobre la manera en que el método de clase expositiva puede ser eficaz para colaborar con el aprendizaje de los estudiantes.

Este párrafo justifica el estudio del método de clase expositiva para la enseñanza de las ciencias básicas. Si bien funciona aquí, podría haberse incluido también en la introducción.

Bibliografía existente sobre la enseñanza de ciencias básicas en las facultades de Medicina

Los estudios sobre la enseñanza de las ciencias en escuelas secundarias o en universidades no siempre pueden aplicarse a la situación de las facultades de Medicina. La enseñanza de las ciencias mediante clases expositivas en las facultades de Medicina no se asemeja a la enseñanza de las ciencias en ninguna otra situación educativa. El rápido ritmo que impone la facultad de Medicina y la gran cantidad de material que deben aprender estudiantes con distintos grados de conocimientos previos en ciencias hace de la enseñanza de las ciencias y de su aprendizaje por parte de los alumnos algo único. Existen descripciones y estudios detallados sobre la enseñanza eficaz a través del uso de clases expositivas en situaciones educativas distintas a las de la facultad de Medicina (Katona, 1940; McKeachie, 1969; Hyman, 1974; Eble, 1976), pero se desconoce si las técnicas de enseñanza recomendadas resultan apropiadas para el caso de las facultades de Medicina o si otras técnicas son también útiles. Es necesario realizar un estudio cualitativo que indague a los estudiantes respecto de qué les resulta eficaz para su aprendizaje.

La bibliografía sobre clases expositivas para la enseñanza de médicos y profesionales de la salud es limitada. Algunos trabajos prescriptivos acerca de cómo brindar clases expositivas eficaces (Miller, 1962; Bughman, 1973) se basan en teorías implícitas derivadas de experiencias personales como estudiantes o como facultad (Cook, 1989). Otros trabajos, escritos por educadores que se desempeñan en el campo de la enseñanza médica (Jason, 1982), se apoyan, sin embargo, en teorías educativas provenientes de situaciones de enseñanza distintas a las de las facultades de Medicina. Schwenk y Whitman (1987) prescriben técnicas eficaces para clases expositivas vinculadas con teorías educativas existentes y relacionan estas técnicas con teorías comunicativas y teorías de negociación inherentes a las relaciones eficaces entre doctor y paciente.

Los estudios cuantitativos sobre las clases expositivas en las facultades de Medicina, basados, por lo general, en la calificación estudiantil de técnicas de clases expositivas, dependen de la comprensión y los presupuestos previos de los investigadores respecto de qué es lo que ayuda a los estudiantes a aprender.

Dado que no existen estudios cualitativos acerca del aprendizaje de ciencias básicas por parte de los estudiantes de Medicina, tal comprensión se basa en teorías derivadas del estudio de situaciones ajenas a las facultades de Medicina, así como en la experiencia con tales situaciones. Los pocos estudios cuantitativos en la bibliografía que indagan sobre la enseñanza de ciencias básicas en las facultades de Medicina (Naftulin, 1973; Ware, 1975; Méndez, 1984; Russell, 1984) tienen un alcance limitado y aportan poco a la pregunta de investigación «¿De qué forma los docentes de ciencias básicas ayudan a los estudiantes a aprender?».

Al considerar la enseñanza impartida de «forma atractiva y carismática», Naftulin (1973) demostró que era posible que los estudiantes otorgaran a esa forma de enseñar una calificación alta, pero, sin embargo, el estudio no incluyó la percepción que la audiencia tenía respecto del aprendizaje. En respuesta a ello, Ware (1975) concluyó que las calificaciones de los alumnos que asisten a clases muy atractivas (caracterizadas por el entusiasmo, el humor, la amistad, la expresividad, el carisma y la personalidad) pero con poco contenido, a cargo de «expositores atrayentes y carismáticos», son similares a las de los estudiantes que asisten a clases poco atractivas pero con mucho contenido. No se trató, sin embargo, el modo en que las características de estos docentes contribuían con el aprendizaje estudiantil de los contenidos. Al encuestar a estudiantes de Medicina de primer y segundo año acerca de los factores que favorecían la asistencia a clases, Méndez (1984) halló que los estudiantes asistían a aquellas clases que ellos percibían tenían objetivos definidos con claridad y que abarcaban el material evaluado en el examen final. No se investigó cómo los objetivos colaboraban con el aprendizaje de los estudiantes y cuáles técnicas de clase expositiva fomentaban el aprendizaje. Russell (1984) estudió qué porción del material básico retenían los estudiantes de Medicina inmediatamente luego y transcurridos quince días de las clases expositivas con distintas cantidades de contenidos y halló que a mayor densidad informativa en las clases, menor el grado de retención de información básica. Las razones de tal efecto no formaron parte del estudio.

Valiéndose de métodos cuantitativos, Slotnick (1975) e Irby (1976) demostraron que los criterios de enseñanza que los in-

investigadores presuponían eran importantes para el aprendizaje de los estudiantes coincidían, de hecho, con los que los mismos alumnos consideraban relevantes para su aprendizaje. Slotnick (1975) comprobó que el entendimiento facultad-estudiante, la labor estudiantil fuera de clase, el ritmo de la clase, la carga general de trabajo, la legibilidad del material de clase, las actividades de clase (por ejemplo, el resumen de material, la explicación concisa, la organización del material de una forma lógica), la capacidad de los estudiantes de organizar el material y el conocimiento del profesor del nivel de conocimiento de los estudiantes son todos factores interrelacionados, y no variables únicas, para una enseñanza eficaz. El estudio no incluyó la forma en que estos factores influyen en el aprendizaje de los estudiantes y las razones de esa influencia. Irby (1976) demostró que cuando a los docentes se les proporcionaba información inmediata acerca del modo en que los estudiantes evaluaban sus clases, ellos eran capaces de mejorar su manera de enseñar. Las variables de calificación se tomaron de la bibliografía educativa, y no fue posible determinar a partir del estudio si la lista de técnicas de enseñanza calificadas por los estudiantes incluía todas las técnicas útiles para el aprendizaje estudiantil.

Nadie ha interrogado a los estudiantes de Medicina acerca de qué es lo que los docentes hacen para ayudarlos a aprender. Las investigaciones existentes les han pedido que califiquen determinadas técnicas de enseñanza o que indiquen si una técnica es útil o no. Estos estudios dependen de la percepción de los investigadores acerca de aquello que funciona para el aprendizaje de los estudiantes. Es posible que lo que sirva para ayudar a que los estudiantes aprendan ciencias en otras situaciones educativas no sea útil para el caso de las facultades de Medicina. Es muy probable que los docentes de ciencias básicas de las facultades de Medicina hayan encontrado o desarrollado técnicas de enseñanza que sean exclusivas para esos entornos, o que, sin proponérselo, estén contribuyendo con el aprendizaje de maneras sobre las que no han tomado conciencia. Es necesario realizar un estudio cualitativo a fin de desarrollar una teoría sobre la enseñanza no clínica eficaz en facultades de Medicina.

Esta sección de la propuesta sostiene que contamos con muy poco conocimiento acerca de cómo los docentes de ciencias básicas en las facultades de Medicina ayudan a sus estudiantes a aprender. Tal punto es importante para la justificación de un estudio cualitativo del fenómeno. Sin embargo, la propuesta dice poco acerca del eje en torno al cual girará la sección destinada al marco de referencia conceptual de la mayoría de las propuestas: la teoría y la investigación existentes sobre el fenómeno estudiado. Martha repasa brevemente varias teorías acerca de lo que constituye una enseñanza eficaz por medio de una clase expositiva en una facultad de Medicina, pero lo que desea destacar es, fundamentalmente, que tales estudios no se ocupan ni del modo en el que funcionan estos métodos de enseñanza ni de las perspectivas de los estudiantes. Si tu estudio aborda un tema para el que existe mucha bibliografía sobre teoría e investigaciones, la sección destinada al marco de referencia conceptual deberá referirse a esa bibliografía, así como a tu experiencia (que Martha discute en la siguiente sección) y a tu investigación piloto (de la que se ocupa tanto en la próxima sección como luego, en la sección destinada a los hallazgos preliminares).

Intereses personales

Soy médica, internista y reumatóloga. En la universidad, me especialicé en Química y, antes de este estudio, no había participado de una clase de ciencias desde que fuera estudiante, 21 años atrás. He enseñado cómo diagnosticar enfermedades en adultos en la medicina clínica durante 18 años. Hace aproximadamente seis años, me di cuenta de que también estaba intentando enseñar las habilidades de pensamiento crítico y las habilidades comunicacionales necesarias para permitir a otros comprender el razonamiento detrás de un diagnóstico. Pero me percaté de que no sabía mucho acerca de pensamiento crítico o comunicación, mucho menos de cómo enseñar esas habilidades de un modo eficaz. En 1987 entré en el programa de maestría [de la Facultad de Posgrado en Educación de Harvard] con el objetivo de aprender sobre estas habilidades y las posibles maneras de enseñarlas. Sentía que estas habilidades debían formar parte de la educación de un médico, y, al poco tiempo, entendí que un aprendizaje eficaz de estas habilidades demandaba que su enseñanza se extendiera durante todo el

transcurso de la carrera de Medicina y no sólo en los cursos de Medicina Clínica.

En 1988, en ocasión de un curso sobre perspectivas de la enseñanza, se me solicitó que estudiara a un docente, un aula o una escuela. Elegí estudiar a un docente. Como ayudante decana de Educación Clínica, cuya responsabilidad consiste en supervisar toda la enseñanza clínica, predije que me sería más fácil entrar en el aula de un profesor si elegía estudiar a un docente de ciencias básicas en vez de a un docente de clínica. Asimismo, elegí estudiar a alguien galardonado con el Premio al Mejor Docente. Pensé que podía aprender más sobre la enseñanza de un ganador de tal reconocimiento que de alguien que no lo fuera y que era más probable que alguien galardonado permitiese mi presencia en el aula, es decir, que se sintiese más seguro, que alguien no galardonado.

Sin bien esperaba que el docente fuera alguien capaz; me quedé pasmada ante su extraordinaria destreza para la enseñanza. Igual de sorprendente resultó ser la fluidez con la que los estudiantes describían la forma en la que él los ayudaba a aprender. Aunque podía darme cuenta de cómo me ayudaba a mí misma a aprender en el aula, necesitaba de la perspectiva de los estudiantes a fin de apreciar todos los aspectos de lo que el docente hacía y de por qué les resultaba útil a los alumnos. La curiosidad acerca de cómo otros docentes ayudan a los estudiantes de Medicina a aprender ciencias básicas, sumado a mi deseo por mejorar la educación médica, me llevaron en 1988 a inscribirme en el programa doctoral y a planear continuar estudiando el modo en que los docentes de ciencias básicas colaboran con el aprendizaje de los estudiantes. Al averiguar, desde la perspectiva de los estudiantes, qué es lo que funciona para ayudar a que los alumnos aprendan, me propongo descubrir la manera en que los docentes pueden contribuir con el aprendizaje de sus estudiantes y por qué. Como parte de los cursos sobre metodología, se han estudiado a otros dos docentes: el estudio más reciente coincidió con la redacción de mi artículo preparatorio de tesis titulado «La relevancia en la enseñanza». Cada docente ha ejemplificado todas las características de enseñanza que he identificado como impulsoras del aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, cada uno de ellos ha sido también el que mejor ha ejemplificado una característica de enseñanza en particular. La información dilucidada

del estudio de estos docentes puede emplearse en el desarrollo de talleres universitarios diseñados para enseñar a los docentes la mejor manera de ayudar a sus estudiantes a aprender.

En esta sección, Martha explica cómo se originó el estudio y presenta sus objetivos personales y el modo en que ellos se vinculan con los objetivos prácticos y teóricos descritos en la introducción. Detalla, así también, sus antecedentes como «instrumento de investigación» del estudio. Al hacerlo, comienza, además, a desarrollar su justificación de la selección de docentes modelo como centro del estudio y del empleo de los estudiantes como una de las principales fuentes de datos.

Investigación propuesta

Objetivos de investigación

Deseo saber qué es lo que hacen los docentes para ayudar a que los estudiantes aprendan. Las técnicas de enseñanza inferidas de la práctica docente que identifico como promotoras del aprendizaje de los alumnos serán útiles para que otros docentes mejoren sus formas de enseñanza. Los investigadores cuantitativos definen los problemas de la práctica en sus propios términos, no en los términos de los practicantes, por lo que tienden a generar un conocimiento irrelevante para estos últimos. (Bolster, 1983). Por lo general, mientras que la investigación cuantitativa no provoca cambios en las prácticas, la investigación cualitativa, que se esfuerza por comprender el significado que tiene la acción para los participantes, es capaz de ofrecer una mejora en la fundamentación de la práctica y logra, de este modo, tener un mayor efecto sobre ella (Fenstermacher, 1986). El conocimiento generado por la investigación educativa de tipo cuantitativo suele no ser de utilidad para los profesionales, que se inclinan más por las fundamentaciones prácticas, la experiencia y la fe (Buchmann, 1984). Con el objeto de mejorar la práctica, la investigación educativa debe enfatizar el contexto dentro del cual ocurren las actividades estudiadas y los significados de esas actividades para quienes participan de ellas. Los métodos de investigación cualitativos satisfacen esas demandas (Abrahamson, 1984).

La singular situación de enseñanza y aprendizaje de los dos primeros años de la facultad de Medicina amerita un diseño de investigación cualitativa que (1) tome en cuenta los elementos contextuales que diferencian a la educación médica de otras situaciones educativas en las que se enseñan las ciencias y que (2) dé lugar a la generación inductiva de hipótesis. Se desconoce qué es lo que funciona para las clases expositivas de ciencias básicas. Es muy probable que lo que colabore con el aprendizaje de los estudiantes de Medicina difiera de lo que funciona para el caso de los estudiantes de ciencias en otras situaciones. Es necesario que los estudiantes definan y expliquen qué es lo que funciona. La comprensión del modo de funcionamiento de métodos específicos demandará asimismo una comprensión del contexto. Mediante el uso de métodos de investigación cualitativos para estudiar a docentes y a sus estudiantes en clases de ciencias básicas con un formato afín a las clases expositivas, me propongo aprender de los estudiantes y de sus profesores de qué modo los docentes de ciencias básicas ayudan a los estudiantes a aprender.

Para mi tesis, sugiero estudiar a cuatro docentes de ciencias básicas. A partir del reconocimiento de que los alumnos pueden ser evaluadores válidos, confiables y útiles de las formas de enseñanza (Costin, 1971; Rippey, 1975; Palchik, 1988; Irby, 1977), he decidido continuar estudiando a los galardonados con el Premio al Mejor Docente, según el criterio estudiantil. Analizaré los modos de enseñanza de cada docente de forma individual, para luego realizar un análisis comparativo de los datos recolectados de los estudios de los cuatro docentes. La teoría generada acerca de la enseñanza de las ciencias básicas se comparará con la teoría existente sobre la enseñanza eficaz originada en otras situaciones educativas.

En esta sección, Martha repasa las principales preguntas y los objetivos de su estudio y los utiliza para justificar un estudio cualitativo. En el proceso, introduce dos elementos adicionales del marco de referencia conceptual, los cuales guardan particular relación con los métodos: el impacto relativamente mayor de la investigación cualitativa sobre la práctica y la validez de las calificaciones estudiantiles de los modos de enseñanza. Esta discusión podría haberse incluido sin ninguna dificultad en la sección destinada al marco de referencia conceptual.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que deben responderse son: ¿cómo contribuyen los docentes de ciencias básicas con el aprendizaje de sus estudiantes?; ¿qué hacen estos docentes para ayudar a sus estudiantes a aprender?; ¿cómo y por qué estas técnicas ayudan a los estudiantes a aprender?; ¿qué motiva a los docentes a hacer lo que hacen?; ¿coincide la intención de los docentes con lo que los estudiantes sienten que los primeros hacen para ayudarlos a aprender?; ¿de qué manera las percepciones de los estudiantes sobre lo que los ayuda a aprender difieren de las percepciones de los docentes?

En esta sección, Martha se explaya sobre la única pregunta principal que enunció en la introducción y especifica el abanico de preguntas y subpreguntas de las que se ocupará. En muchas propuestas, sería deseable que hubiera una explicación o justificación más cabal de las preguntas, pero dada la clara fundamentación que Martha ofrece al respecto en las secciones previas, esto parece ser innecesario aquí. A fin de aportar claridad, suele ser mejor enumerar las preguntas de investigación e indicar así cuáles de ellas son subpreguntas de determinadas preguntas principales.

Sitio de investigación

He optado por estudiar a docentes de una facultad de Medicina privada del noreste de los Estados Unidos, a cuyo cuerpo académico he pertenecido durante diez años (fui galardonada con el Premio al Mejor Docente en enseñanza clínica en 1987) y del que he sido ayudante decana de Educación Clínica durante cuatro años. La institución es una facultad de Medicina privada típica con un cuerpo estudiantil de un tamaño un poco inferior a la media. Cuenta con un currículum tradicional, que incluye dos años de ciencias básicas seguidos de dos años de experiencia clínica.

Los estudiantes son de un 50 a un 65 por ciento hombres y de un 35 a un 50 por ciento mujeres y provienen de más de 50 escuelas públicas y privadas distintas a lo largo y ancho de los Estados Unidos. Para la promoción o graduación, no es obligatorio aprobar las evaluaciones de la Junta Nacional de Evaluadores Médicos; sin embargo, la mayor parte de los estudiantes rinde

los exámenes a fin de matricularse para la práctica. Los promedios generales de admisión y los resultados de las evaluaciones de admisión de los estudiantes pertenecientes a la facultad que se matriculan se encuentran cerca o un poco por encima de la media nacional. Durante los últimos cinco años, la tasa de desaprobación de los estudiantes pertenecientes a la facultad para la sección de ciencias básicas de las evaluaciones de la Junta Nacional de Evaluadores Médicos se ha mantenido igual o cercana a la tasa de desaprobación nacional y se ha incrementado al compás de ésta. Los únicos rasgos característicos de esta facultad en comparación con otras facultades de Medicina de los Estados Unidos son su ubicación rural y la estrecha y amistosa relación entre la facultad y sus estudiantes.

Mantengo relaciones profesionales de considerable respeto mutuo con los docentes a los que he elegido estudiar. Todos ellos han trabajado conmigo como colegas de la consejería del decanato y los comités sobre currículum y/o desempeño estudiantil. Nos vemos los unos a los otros como defensores de la educación dentro de un entorno que no recompensa el desarrollo de programas educativos o los logros de enseñanza. Los cuatro profesores seleccionados para el estudio de la lista de Mejor Docente enseñan al menos 20 horas en distintos cursos de disciplinas afines a las ciencias básicas (Apéndice B) y utilizan, en su mayor parte, el formato de clases expositivas. Los docentes de ciencias básicas galardonados a quienes no se estudiará o bien enseñan la misma disciplina que otro docente sí estudiado, o bien lo hacen con un método distinto al de la clase expositiva (véase Apéndice B).

Se han concluido tres observaciones y entrevistas a docentes. El motivo por el que se estudiará al docente que resta radica en su pasión por la materia, que es una dimensión reconocida de la enseñanza eficaz (Eble, 1976). Los alumnos que participaron de mis anteriores estudios sobre la enseñanza de ciencias básicas en las facultades de Medicina me han recomendado estudiar a este profesor, quien enseña Patología, dado que lo consideran el mejor ejemplo del amor por una materia, lo cual ellos sienten que es muy importante para su aprendizaje.

En esta sección, Martha consigue dos objetivos: en primer lugar, describe la situación del estudio que propone, avalando la generalización de sus resultados y la clase de estudio que planea conducir, además de ahondar en la justificación de la elección de los docentes. En segundo lugar, explica algunos aspectos de las relaciones de investigación que sostiene con los docentes a los que estudiará. La propuesta hubiese sido más convincente si hubiera dicho algo más con respecto a esto último y sobre su relación con los estudiantes.

Métodos de recolección de datos

Para este estudio, se seleccionaron métodos afines a la investigación cualitativa, ya que desconocía *a priori* con qué me encontraría y porque deseaba generar datos ricos en detalles e inmersos en un contexto. Las principales fuentes [métodos] de recolección de datos son la observación participante en el aula y las entrevistas a estudiantes y docentes. Además, se recolectan a modo de datos descripciones de cursos, programas de estudio, cuestionarios, evaluaciones y resultados de evaluaciones, estudios de caso, láminas y otros materiales. Se utilizan, así también, las evaluaciones de los estudiantes respecto del curso y de la forma de enseñanza del docente, en caso de estar disponibles.

Para cada uno de los estudios de caso, asisto a todas las clases expositivas programadas del docente a las que me sea posible a lo largo de un curso de cuatro meses. Ello equivale a no menos de las dos terceras partes del tiempo de enseñanza del docente. Se graban de dos a cuatro clases para registrar con exactitud lo que dijeron docente y estudiantes en el aula y luego transcribirlo. Tal como se discute más abajo, filmo a los docentes mientras enseñan y entrevisto tanto a estudiantes como a docentes. Mientras estoy en la clase, tomo notas de campo, a menos que esté filmando, además de redactar apuntes analíticos y resúmenes de contacto (Miles y Huberman, 1984) luego de cada clase y de cada entrevista.

Estos dos párrafos brindan una mirada general de la sección destinada a los métodos en su totalidad y explican la estrategia de selección para sus observaciones. Más adelante, en la sección sobre entrevistas a estudiantes, Regan-Smith se ocupa de la selección de los estudiantes.

Filmación

La filmación, que usé por primera vez durante la observación del tercer docente, produce una fuente rica en datos acerca de lo que está sucediendo en el aula. Me permite ver cosas que, de otro modo, no sería capaz de ver. Me brinda la posibilidad de revisar la acción dentro del aula y observar y aislar partes de lo que esté sucediendo. Además, se emplearán varias de las filmaciones a fin de facilitar un análisis profundo por parte del docente de sus propios modos de enseñanza. Al poder mostrarle al profesor las filmaciones de su clase, tengo la posibilidad de preguntarle en contexto acerca de componentes individuales de su forma de enseñar. Las filmaciones también se emplearán para estimular el diálogo con los estudiantes. Se les mostrarán a los alumnos para facilitarles la explicación del efecto de lo que el docente hace en el aula para ayudarlos a aprender. Dado que la filmación no se ha utilizado para el estudio de los cuatro docentes, no es posible realizar un análisis comparativo entre todos ellos.

Debe señalarse que la filmación sirve en este estudio para dos propósitos distintos: garantizar la validez descriptiva de las observaciones y estimular el recuerdo y la reflexión en cuanto componente de algunas de las entrevistas con los docentes y estudiantes. La filmación de sólo dos de los cuatro docentes constituiría un grave defecto si el principal propósito de este estudio fuera comparar a los profesores; sin embargo, dado que el objetivo es lograr comprender en profundidad a cada uno de los cuatro docentes, no tendría sentido renunciar a las ventajas de filmar a los dos últimos docentes tan sólo para mantener un consistencia metodológica superficial. En una propuesta cuya revisión esté a cargo de lectores no familiarizados con la investigación cualitativa, es probable que una decisión semejante requiera de una justificación más explícita.

Entrevistas a estudiantes

Las entrevistas a estudiantes comienzan con preguntas de final abierto tales como «¿Qué te resulta llamativo?» o «¿De qué te percataste?». Las preguntas subsecuentes adoptan un estilo conversacional, puesto que se intenta llevar al entrevistado a discutir más en detalle algo que ha mencionado en la respuesta. En las primeras entrevistas, no hay otra pregunta preconcebida aparte de «¿Qué es lo que el docente hace que te ayuda a aprender?». A medida que observo más clases, aparecen preguntas para las cuales necesito respuestas a fin de confirmar las conclusiones de mis observaciones y comprender lo que está sucediendo en el aula, por lo que se las agrega. Por último, surge un grupo de preguntas (Apéndice C) del devenir de los datos; se las hago al resto de los entrevistados, junto con los dos grupos originales de preguntas.

De una clase de 84 alumnos, se realizan, para el estudio de cada docente, de 10 a 20 entrevistas formales a estudiantes, cuya duración varía entre 20 y 45 minutos cada una. Con el fin de minimizar el miedo de los estudiantes a que lo que digan influya en sus calificaciones, se entrevista a tantos estudiantes como el tiempo lo permita luego de la evaluación final. Las entrevistas, que tienen lugar en mi oficina, se graban y luego se transcriben. Antes de cada entrevista declaro estar estudiando lo que los docentes hacen en el aula para ayudar a los alumnos a aprender y garantizo que se mantendrá el anonimato en todas ellas. Para cada entrevista, se escriben apuntes analíticos y planillas con resúmenes de contacto que analizan la situación, el contenido y la actitud y comportamiento del estudiante.

Los alumnos a quienes entrevisto se seleccionan para que aporten opiniones y características propias de los estudiantes que parecen importantes en relación con el contexto del estudio. En los tres estudios finalizados y en el cuarto planificado, busco muestras de la población estudiantil con base en mi teoría emergente y en el muestreo teórico (Strauss, 1987). No intento obtener una muestra «representativa» en términos empíricos. Conforme me entero de los acontecimientos en el aula e interpreto el significado que ellos tienen para los participantes, busco datos negativos y datos positivos en relación con mi teoría emergente.

Determino el número de entrevistas que conduciré, haciendo entrevistas hasta darme cuenta de que no estoy descubriendo nada nuevo. Entrevisto adrede a estudiantes conocidos por su franqueza y postura crítica para asegurarme de escuchar comentarios negativos, así también como a estudiantes conocidos por mantenerse en los márgenes (individuos solitarios que no forman parte de ninguna de las cofradías de clase) para asegurarme de escuchar opiniones distintas a las de la «versión oficial». Al pedirles a los entrevistados que me digan quiénes en el aula tienen opiniones acerca de la clase y el docente distintas de las suyas, averiguo qué alumnos probablemente puedan ofrecer perspectivas divergentes. Además, intento entrevistar a estudiantes que no asisten a clase con regularidad, en un esfuerzo por comprender qué es lo que influye en sus decisiones de asistir o no a clase.

En esta sección, Martha presenta y justifica su estrategia de selección de las entrevistas a estudiantes y el modo en que las realizará. Nuevamente, la falta de uniformidad en las preguntas de las entrevistas a todos los estudiantes constituiría un defecto si el propósito del estudio fuese comparar las respuestas de los estudiantes, lo cual no es el caso. El número de entrevistas a estudiantes podría haber sido objeto de una justificación más explícita, pero a la mayoría de los lectores les parecerá una cantidad más que apropiada. En el tratamiento que hace de la validez, Martha brinda una justificación más cabal de sus decisiones de selección, las cuales están respaldadas por los resultados preliminares.

Entrevistas a docentes

En los cuatro estudios se entrevista formalmente al docente de tres a seis veces, y esas entrevistas se graban y transcriben. Las entrevistas tienen lugar durante el curso y luego del curso, si fuera apropiado. Por lo general, las preguntas de las entrevistas están relacionadas con cuestiones que suscitan mi curiosidad como observadora de la clase o como resultado de los aportes de los estudiantes. Me aboco a cuestiones planteadas por el docente y formulo preguntas preconcebidas sólo si este último no aborda de manera espontánea alguna cuestión de mi interés.

Las entrevistas formales a los docentes duran al menos de 30 a 55 minutos. En el caso de dos de los profesores, usaré la

filmación de una clase a modo de «texto de diálogo» acerca de la metodología de enseñanza del docente para al menos una de las entrevistas. Ello genera información más específica acerca del razonamiento y la estrategia paso a paso del docente que las entrevistas sin filmaciones, que tienden a proporcionar estrategias y actitudes de enseñanza más abstractas y generales. Los datos recolectados se analizan junto con las observaciones de clases en apuntes analíticos y planillas de resúmenes de contactos diarios.

Puesto que Martha ya había recolectado gran parte de sus datos al momento de escribir esta propuesta, se le presenta un dilema respecto de que tiempo verbal utilizar. La decisión de emplear en su mayor parte el tiempo presente parece ser la mejor elección; aunque pueda parecer engañoso, ella ya ha explicado antes con claridad que ha concluido con la recolección de datos para tres de los cuatro docentes. En las propuestas de tesis, te recomiendo ser completamente honesto acerca de la cantidad de datos que ya hayas recolectado, a menos de que recibas una recomendación autorizada para hacer lo contrario.

Métodos de análisis

Análisis de caso único

El análisis de los datos recolectados es continuo. El análisis de las entrevistas y las clases se codifica durante la recolección de datos tan pronto como las transcripciones están disponibles. Los códigos se generan de forma inductiva por medio del enfoque «fundamentado» de Glaser (1965) y surgen de las descripciones de los participantes acerca del modo de enseñanza del docente. Asimismo, la codificación se realiza a través de los códigos de una «lista de partida» (Miles y Huberman, 1984), generada en estudios previos. Todas las transcripciones provenientes de entrevistas y del aula vuelven a leerse con el objeto de buscar, específicamente, aquellos códigos que surjan de las entrevistas más recientes. A medida que se identifican los patrones o temas, se conduce una dimensionalización (Strauss y Corbin, 1990) junto con una recodificación de las dimensiones o propiedades desarrolladas de un determinado tema.

A partir de los datos, se construyen matrices que se emplean para identificar patrones, comparaciones, tendencias y paradojas. Se piensan nuevas preguntas y posibles rutas de indagación para responder las preguntas que surgen de las matrices. Cada dos o tres semanas durante el transcurso del estudio, se realiza una revisión periódica de todos los datos recolectados y de los apuntes analíticos seguida de la redacción de resúmenes y la formulación de preguntas que aún deben responderse. Además, me reúno semanalmente con un colega en educación, experto en investigación cualitativa y el sitio de investigación, a fin de resumir el estado de la investigación y discutir los temas, conceptos y explicaciones emergentes.

Durante la fase final del análisis de datos, se relee cada entrevista con el propósito de escribir breves resúmenes individuales de ellas. Estos resúmenes me permiten ver los hilos conductores que subyacen a las entrevistas y mantener así el contexto de las citas extraídas de las entrevistas y empleadas a modo de ejemplos en la redacción de la investigación. Luego, empleando Microsoft Word (Apple, 1988), corto y pego citas de todas las entrevistas y creo nuevos documentos exclusivos para cada código surgido del análisis de las entrevistas. Tal compilación de citas para cada código se utiliza a fin de apreciar tendencias, contrastes y similitudes. Las matrices se construyen para corroborar la validez de los temas que aparecen. Por último, se revisan los datos para ajustar las perspectivas de los estudiantes con las perspectivas de los docentes respecto del mismo fenómeno, para comparar y contrastar perspectivas y, además, evaluar si lo que se propone el docente es en realidad lo que los estudiantes perciben que está sucediendo.

La validación de los datos se consigue a través de la triangulación (Denzin, 1970) de métodos, comparando las perspectivas de los estudiantes, la perspectiva del docente y la perspectiva del observador participante respecto de los acontecimientos dentro del aula. La validación teórica se logra mediante la presentación y la discusión frecuentes de las conclusiones surgidas junto con los colegas de la facultad de Medicina familiarizados con la situación, los estudiantes y los docentes. La discusión de mis análisis y conclusiones con el docente y los estudiantes le otorga mayor validez al estudio.

Análisis comparativo de casos

Una vez que haya logrado comprender cómo el cuarto docente ayuda a sus estudiantes a aprender, comenzaré con el análisis comparativo de los casos. El primer paso será la construcción de un marco de referencia conceptual (Miles y Huberman, 1984) que contenga los temas predominantes de cómo estos cuatro docentes ayudan a los estudiantes a aprender. Cada tema se dimensionalizará (Strauss y Corbin, 1990) o se disgregará en factores y se exhibirá de forma gráfica para ilustrar las relaciones entre esos factores.

Se buscarán patrones y temas a través de la construcción de representaciones visuales y matrices comparativas de los casos. A medida que se relacionan, dividen y factorizan las variables, surgirán explicaciones y metáforas plausibles (Miles y Huberman, 1984). El objetivo será construir una cadena lógica de evidencia (Scriven, 1974) y desarrollar una teoría coherente en términos teóricos y conceptuales mediante la corroboración de explicaciones alternativas y la búsqueda de evidencia negativa. Con el fin de corroborar la validación de las teorías, luego de que la recolección de datos haya sido completada, se les solicitará a los informantes sus impresiones acerca de la teoría generada.

La descripción de las estrategias analíticas de Martha es detallada y exhaustiva, pero bastante abstracta y trillada, por lo que no brinda una idea cabal acerca de los métodos y categorías de codificación que empleará; serían útiles aquí algunos ejemplos. Tal debilidad se ve compensada por su tratamiento de los hallazgos preliminares, más abajo, que proporcionan ejemplos concretos y detallados del contenido de su análisis. Su discusión sobre la evidencia, las explicaciones alternativas y las impresiones de los participantes allana el camino para la próxima sección destinada a la validez. En esta sección, tiende a deslizarse hacia un lenguaje impersonal en voz pasiva que parece incongruente con el lenguaje mayormente en primera persona y voz activa de las secciones previas.

Cuestiones de validez

1. Selección de los docentes. Luego del estudio del cuarto profesor, habré estudiado a los ganadores del Premio al Mejor Docente a cargo de cursos sobre cuatro disciplinas distintas quienes emplean el método de clase expositiva (Apéndice B). Me detendré en el cuarto docente, a menos que se identifique otra característica de enseñanza importante que aún no haya encontrado. Dado que la facultad estudiada no presenta características que la diferencien de otras facultades de Medicina de los Estados Unidos, por el hecho de presentar un currículum tradicional conformado por dos años de ciencias básicas y dos años de experiencia clínica, no hallo motivos por los que estudiar a docentes de otros lugares. La mayor parte de los profesores de ciencias básicas en la mayoría de las facultades son hombres, por ende, el que los docentes de mi estudio fueran hombres no representó ninguna amenaza para la validez de mi estudio.

En realidad, éste es un argumento para la *generalización* de los resultados, no para su validez.

2. Selección de los estudiantes. ¿Entrevisté a suficientes estudiantes? ¿Sesgué los datos de acuerdo a quienes entrevisté? Intento entrevistar adrede a estudiantes con distintas perspectivas y opiniones acerca de la forma de enseñanza del docente. Entrevisto a estudiantes que: (1) son conocidos por ser abiertamente críticos de la enseñanza; (2) provienen de todos los grupos de clase; (3) tienen distintas elecciones profesionales; (4) conozco y que casi no conozco; (5) sus compañeros me cuentan que tienen una opinión diferente acerca de la clase y el docente; (6) participan de la camaradería típica de clase y quienes no, y (7) asisten a casi todas las clases y a quienes asisten sólo a unas pocas. En esencia, intento buscar alumnos que no sienten que el docente los ayuda a aprender y estudiantes que sí. Por ende, trato de obtener aportes tanto negativos como positivos por parte de los alumnos. Dejo de hacer entrevistas cuando comienzo a oír que se repiten las mismas cosas sin que haya nueva información.

Este párrafo se ocupa de algunas amenazas posibles para la validez de sus resultados. La estrategia de selección aquí descrita es un ejemplo de selección intencional; la decisión respecto de cuándo dejar de hacer entrevistas se basa en lo que Strauss (1987) denomina «saturación teórica».

3. ¿Cómo sé que lo que los estudiantes dicen es verdad y no sólo lo que yo quiero oír (es decir, que el docente los ayudó a aprender cuando, en realidad, no lo hizo)? Para lograr que los estudiantes se sientan cómodos y sean honestos conmigo, les garantizo el anonimato y los entrevisto en una ubicación distante del aula. En la medida de lo posible, no los entrevisto sino hasta que hayan recibido sus calificaciones. Además, intento entrevistar a estudiantes que tienen programado finalizar su tercer y cuarto año en otra facultad de Medicina, con lo que erradico toda influencia que yo pueda ejercer como decana de Educación Clínica sobre ellos. En los tres estudios finalizados, los estudiantes no evitaron criticar a los docentes y compartieron conmigo sus sentimientos y opiniones negativos acerca del modo de enseñanza de esos docentes. Yo utilizo mi presencia en el aula como aprendiz para intentar comprender nuevos temas, por ejemplo, biología molecular de los virus, y así considerar si un docente realmente ayuda a los estudiantes a aprender. Si el docente me ayuda a aprender, y los estudiantes dicen que también los ayuda a ellos y aprueban el curso, les creo. Les pido a los estudiantes que proporcionen ejemplos de las características de enseñanza que aseguran que los ayuda a aprender y, luego, corroboro los ejemplos de los estudiantes con mi presencia en clase. El trabajo colaborativo con los estudiantes, tanto con quienes intervinieron en el estudio como con quienes no, a través de la discusión de mis observaciones y conclusiones también contribuye a aumentar mi confianza respecto de la validez de mi trabajo.

Este párrafo aborda su relación con los estudiantes, la cual conlleva implicancias éticas y de validez, y sostiene que su relación con ellos en cuanto decana no plantea una amenaza para la validez de sus conclusiones. Es posible que a alguien que no conozca a Martha y su reputación entre los estudiantes no le parezca que este argumento sea lo suficientemente convincente, pero no sé que más podría haber dicho al respecto. En mi opinión, el punto más persuasivo es que los estudiantes a quienes entrevistó han sido críticos de sus docentes.

4. ¿Cómo sé que lo que el docente dice que hace es verdad? Confirmo todas las afirmaciones de los docentes a través de la observación participante y las entrevistas a estudiantes. Las creencias de los docentes y las razones que alegan sobre sus conductas se aceptan como verdaderas, a menos que encuentre evidencia inconsistente.

Aquí Martha se basa en gran medida en la triangulación a fin de afrontar la amenaza a la validez que plantea el sesgo derivado del autoinforme en las entrevistas a los docentes. También podría haber recurrido al argumento empleado en la discusión de las entrevistas a estudiantes: que, habiendo estudiado ya a tres de los docentes, *sabe* que las observaciones y las entrevistas de los alumnos corroboran los informes de los profesores.

La totalidad de esta sección se encuentra organizada en torno a amenazas a la validez específicas, es decir, a cómo puede que esté equivocada. Para el tratamiento de estas amenazas, Martha se basa en información ya presentada en la sección destinada a los métodos, pero la organiza de modo tal que la manera en que los datos obtenidos a través de estos métodos la ayudarán a afrontar tales amenazas resulte clara.

Cuestiones éticas

¿Podría mi investigación perjudicar a los estudiantes o a los docentes? Los docentes se exponen a que yo averigüe que no son tan buenos profesores como lo sugiere el haber recibido un premio. Si bien no estoy a cargo de la parte del currículum correspondiente a las ciencias básicas, sí lo están mis colegas administrativos; además, soy miembro del Comité Curricular. A fin de minimizar tal temor al riesgo, se le garantiza a cada docente que nadie, excepto los colegas en educación de la facultad especificados por el estudio con quienes discuto los resultados y las conclusiones (además de los lectores de mi tesis), tendrá acceso a los resultados de la investigación, a menos que el docente me dé permiso para hacer lo contrario. No me es posible evitarles este riesgo a los docentes.

Los estudiantes que participen no sufrirán ningún perjuicio por parte de los docentes, ya que su identidad se mantiene secreta. No puedo eliminar el riesgo de que yo, como decana encargada de escribir las cartas de referencia de los estudiantes para la residencia luego de su graduación, forme una opinión sobre ellos a causa de la entrevista. Aquellos estudiantes a quienes les preocupe tal riesgo pueden evitar participar sin mayores dificultades. No estoy al tanto de que alguien se haya negado a participar cuando se lo solicitó, por lo que no creo que la renuencia de

los estudiantes a participar plantee una amenaza significativa para la validez de mi investigación.

Esta sección podría estar ubicada antes o después de la sección destinada a la validez. Una cuestión que podría haberse señalado aquí de forma explícita es que estos docentes, debido a haber sido merecedores de un galardón, sienten menos temor de que se evalúen sus formas de enseñanza que la mayoría de los docentes. Martha también podría haber afrontado de un modo más convincente la cuestión ética sobre el riesgo para los estudiantes. En última instancia, su argumentación depende de su propia integridad. El punto que aparece al final, acerca de la validez, quedaría mejor en la sección previa.

Hallazgos preliminares

Al día de hoy, el análisis preliminar de los datos me ha permitido identificar un número de características de enseñanza que colaboran con el aprendizaje de los estudiantes: la claridad, la relevancia, el conocimiento de la comprensión de los estudiantes, la enseñanza según distintos estilos de aprendizaje y la pasión por la materia. Se ha hallado que cada uno de los tres docentes estudiados hasta el momento es el que mejor ejemplifica una de las diferentes características de enseñanza, si bien esa característica también se encontró en la forma de enseñanza del resto de los docentes. En otras palabras, las características identificadas que contribuyen a que los estudiantes de Medicina aprendan ciencias básicas están presentes en todos los docentes estudiados, pero cada uno de ellos es un «maestro» en una o dos características distintas.

El primer docente enseña fisiología cardíaca, anatomía y enfermedades clínicas a estudiantes de segundo año como parte del curso Base Científica de la Medicina. Los alumnos sentían que su estilo de clase expositiva era «como una conversación» con ellos; les parecía que él entendía qué era lo que sabían y qué no. Además, este profesor abordaba múltiples estilos de aprendizaje de los estudiantes, presentando el material del curso (por ejemplo, enfermedad de la arteria coronaria) en siete maneras diferentes (por ejemplo, clase expositiva, lecturas asignadas con base

en objetivos definidos con claridad, casos de pacientes mediante interacción con computadoras, participación de los estudiantes en demostraciones, discusión en grupos reducidos, resolución de problemas de estudios de caso y presentación estudiantil de artículos de actualidad a grupos reducidos).

El segundo docente enseña la sección de virología del curso Microbiología de primer año. Los estudiantes y el docente consideraban que el rasgo más importante de su modo de enseñar era la claridad. Los estudiantes percibían que conseguía ser claro al (1) limitar el material necesario para aprender, (2) definir de forma explícita el material que los estudiantes deben conocer y qué material no, (3) especificar el significado de sus palabras, (4) presentar conceptos avanzando en una progresión lógica de lo simple a lo complejo, (5) incluir relatos acerca de pacientes, problemas epidemiológicos o historias médicas con el propósito de explicar conceptos, (6) formular a la clase preguntas críticas para la comprensión de los conceptos y (7) repetir conceptos y hechos clave. Además, el docente corrobora su grado de claridad mediante cuestionarios semanales y el empleo de tiempo adicional en clase para explicar cualquier pregunta del cuestionario que un número significativo de estudiantes no hubiera comprendido. Los cuestionarios fomentan la claridad en los estudiantes, puesto que les aportan información adicional acerca de lo que saben y lo que no y los obligan a aprender el material de forma semanal para mantenerse al día en lugar de acumularlo para el examen final.

El tercer docente enseña Farmacología y es el que mejor ejemplifica el uso de la relevancia en la enseñanza. Emplea la relevancia dentro del aula, estructurando cada clase expositiva en torno a la presentación de un caso clínico propio o aportado por un estudiante. Además, cada semana proporciona a los alumnos informes de estudios de casos que deben resolver de forma individual, lo que les permite realizar una práctica médica simulada. La relevancia también se logra al hacer que los estudiantes les enseñen a otros alumnos cómo resolver los estudios de casos. La discusión que sigue en clase posibilita a esos estudiantes, y al docente, conocer de qué forma comprenden ellos los principios farmacológicos, y discutirlos. El empleo del método socrático por parte de este profesor les otorga a los alumnos la oportunidad de

reflexionar en privado acerca de sus propias experiencias similares con pacientes. La relevancia también se logra a través de las conversaciones confidenciales en clase entre estudiantes, en donde un estudiante le cuenta a un vecino qué es lo que están aprendiendo en clase de los casos que han visto y comparte la experiencia con el compañero de clase.

Los docentes estudiados con anterioridad no eran conscientes de todo lo que hacían en el aula para contribuir con el aprendizaje de los estudiantes. Con frecuencia, sin mis observaciones, un docente es incapaz de apreciar por completo el modo en que ayuda a los estudiantes a aprender. Del cuarto docente espero saber cómo la pasión o el amor de un profesor por su materia contribuye al aprendizaje de los estudiantes. He oído que cuando este docente habla, todo el mundo escucha fascinado. Su estilo carismático de presentación capta la atención de la audiencia y, supongo, la ayuda a recordar lo que dice. Es posible que colabore, así también, con el aprendizaje de los estudiantes al motivarlos a aprender por cuenta propia.

Espero que el análisis comparativo revele que las dimensiones de cada una de las características individuales de enseñanza de los docentes se superponen; por ejemplo, las anécdotas empleadas para lograr claridad también consiguen relevancia. El análisis en curso de mis tres primeros estudios de caso muestra que los alumnos sienten que la enseñanza que los hace protagonistas, tal como los estudiantes que enseñan a otros estudiantes, resulta particularmente útil para su formación, puesto que logra claridad, relevancia, una forma de conversación entre alumno y profesor y aborda los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta discusión sobre hallazgos preliminares cumple con varios propósitos. Primero, avala la argumentación de Martha de que los métodos propuestos por ella son viables y le permitirán generar respuestas válidas e interesantes a sus preguntas. Segundo, vuelve más sustanciosa la discusión bastante abstracta y general que hace del análisis de los datos al aclarar la forma en que los codifica e integra los temas dentro de cada caso y al sugerir cuestiones en las que se centrará el análisis comparativo de casos.

En resumen, mediante el empleo de métodos de investigación cualitativa para el estudio de docentes de ciencias básicas que en su mayoría utilizan el formato de clase expositiva, me propongo hallar de qué manera estos docentes ayudan a los estudiantes de Medicina a aprender. La teoría generada se comparará con la teoría existente sobre una enseñanza eficaz mediante clases expositivas en otras situaciones educativas. Esta teoría se utilizará para desarrollar talleres universitarios cuyo propósito consistirá en capacitar a los docentes para enseñar. El fin último de una mejora en la forma de enseñanza de las ciencias básicas en las facultades de Medicina es lograr que los estudiantes se sientan más entusiasmados por las ciencias básicas y por su aprendizaje.

Este párrafo final resume el estudio mediante una revisión concisa, en orden inverso a su presentación en la propuesta, de cuatro componentes del diseño: los métodos, las preguntas de investigación, el marco de referencia teórico y los objetivos del estudio. De este modo, Martha muestra con claridad las conexiones entre componentes y vincula la investigación sugerida con los objetivos con los que comenzó esta propuesta. Sin embargo, como sección destinada a las conclusiones resulta demasiado breve; la mayoría de las propuestas deberán decir algo más para resumir la propuesta y presentar las implicancias del estudio.

Apéndice B

Una propuesta para un estudio de la capacitación en línea de docentes

La siguiente es una segunda propuesta de tesis, similar en organización a la primera pero con un contenido bastante disímil. A diferencia de la propuesta de Regan-Smith, sigue el formato usual de tres capítulos, basado en un modelo de tesis de cinco capítulos, que describo en el Capítulo 7 (con salvedades). Si tu departamento o comité requiere de este formato, la propuesta de Riddle ilustra la manera de adaptar la estructura de mi diseño a tales efectos. Sin embargo, las propuestas de tesis cualitativas, y las tesis, no suelen seguir este modelo; mi propia tesis (Maxwell, 1986) constó de 10 capítulos (una introducción, tres capítulos de revisión de la bibliografía acerca de diferentes cuestiones de relevancia, un capítulo sobre la situación y los métodos, cuatros capítulos sobre los resultados y una conclusión). Para esta propuesta, he incluido tres de los apéndices de Riddle, dado que son útiles para aclarar la forma en que en verdad planeé conducir la investigación.

Propuesta de tesis

**Participación voluntaria y aprendizaje en línea.
Un estudio de investigación sobre por qué los docentes
de escuelas K-12¹ participan de aprendizajes en línea
informales y de cómo ello influye en su desarrollo
profesional**

Elizabeth Riddle Hoover
Universidad George Mason
3 de septiembre de 2002

1. En el sistema educativo de los Estados Unidos, la denominación K-12 se emplea para referirse a instituciones preescolares, escuelas primarias y secundarias, en todos sus niveles. [T.]

Contenidos	
Capítulo 1: Introducción	264
Tema y objetivos de este estudio	264
Capítulo 2: Marco de referencia conceptual	265
Mi conocimiento experiencial	265
La necesidad de nuevas formas de desarrollo profesional	267
Aprendizaje social	270
Aprendizaje situado	270
Las comunidades en el desarrollo profesional docente	271
Las nuevas herramientas electrónicas pueden apoyar el desarrollo profesional	272
Comunidades de aprendizaje en línea	273
Preguntas de investigación	277
Capítulo 3: Métodos	277
Selección del sitio	277
Recolección de datos	280
Análisis de datos	284
Validez	284
Cronograma de procedimientos	286
Referencias	287
Apéndices	287
Apéndice A. Descripción de proyecto/Aviso	287
Apéndice B. Carta de consentimiento informado	287
Apéndice C. Cuestionario (omitido)	289
Apéndice D. Guía de entrevistas	289

Capítulo 1: Introducción

Los educadores necesitan con urgencia métodos alternativos con los que distribuir y recibir desarrollo profesional. La investigación revela que un «buen desarrollo profesional» debe estar diseñado en torno al interés de los docentes, conectarse con su conocimiento actual y apoyar y enriquecer su capacidad intelectual (Corcoran, 1995; Little, 1993). En otras palabras, el desarrollo profesional debe estar centrado en quien aprende. Sin embargo, poder ofrecer un «buen desarrollo profesional» a los docentes resulta en extremo desafiante para los distritos escolares locales. El interés, los conocimientos y la capacidad intelectual de los docentes varían significativamente en y entre escuelas. Ofrecer un desarrollo profesional adecuado demanda una gran inversión de tiempo y dinero. Este tipo de inversión no suele ser ni prioritaria ni posible. Por tanto, a pesar de la investigación, los distritos escolares por lo general ofrecen oportunidades de desarrollo profesional que resultan irrelevantes o de poco interés para los docentes. El desarrollo profesional se presenta en talleres de un día repartidos a lo largo del año acerca de temas aislados y genéricos. Como resultado, los docentes a menudo buscan su propio desarrollo profesional en universidades locales, talleres de verano y, cada vez más, en Internet.

Desde el surgimiento de Internet, ha habido una proliferación de recursos ofrecidos a los docentes a través de sitios web, paneles de discusión y listas de correos electrónicos. De acuerdo con Zhao y Rop (2001), la creencia subyacente en el desarrollo de tales recursos es que proporcionan una solución al problema del aislamiento docente y que hacen posible individualizar su desarrollo profesional. También identifican tres propósitos fundamentales que persiguen estos recursos: compartir información, alentar el desarrollo profesional o crear comunidades. Tales afirmaciones no han sido investigadas con rigurosidad (Zhao y Rop, 2001).

Tema y objetivos de este estudio

Es necesario contar con una investigación que identifique las razones de la participación voluntaria de los docentes en el apren-

dizaje en línea. Tal investigación puede contribuir a la creación de oportunidades de aprendizaje en línea que provean un desarrollo profesional a la altura de las demandas de los docentes. Los distritos escolares podrían ofrecer una mayor variedad de oportunidades de aprendizaje al unirse con otras organizaciones en el «mundo virtual». Las oportunidades de aprendizaje en línea son capaces de superar los desafíos actuales del desarrollo profesional tradicional.

Para mi tesis, exploraré el modo en que los docentes están accediendo y mejorando su desarrollo profesional a través de la participación en un entorno virtual. En particular, estoy interesada en la participación docente independiente en actividades de cursada en línea o en cualquier otra acreditación. Estudiaré por qué los docentes de escuelas K-12 participan de forma voluntaria, cómo se sostiene su participación, cómo creen ellos que su participación impacta en su desarrollo profesional y si su participación alienta «comunidades de práctica», según se las define en la bibliografía sobre desarrollo profesional.

Es importante que las escuelas K-12 y las universidades comprendan las razones detrás de la participación voluntaria en línea. Este conocimiento puede ayudar a los distritos y a las universidades a hacer más interesante el aprendizaje en línea para docentes y estudiantes como en mi caso. Además, si las experiencias de los docentes respecto del aprendizaje voluntario en línea reflejan las características de un buen desarrollo profesional, estos entornos podrían brindar a los distritos escolares un medio alternativo con el que distribuir el desarrollo profesional.

Capítulo 2: Marco de referencia conceptual

Mi conocimiento experiencial

Mi interés por las formas en que la tecnología puede contribuir y asistir a los docentes en su desarrollo profesional comenzó en el otoño de 1999 mientras participaba del curso EDIT 895: Cuestiones de Liderazgo en Tecnología Educativa.² El Dr. Dede

2. Curso interno de posgrado de carácter opcional ofrecido por la Universidad George Mason. [T.]

nos solicitó que halláramos y exploráramos una «red de conocimiento» que empleara la tecnología como medio. Elegí escribir un informe acerca de Teachers.net y de cómo brinda entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional. En particular, estudié el modo en que un grupo de docentes participantes de un programa de alfabetización equilibrado, llamado 4Blocks, utilizaba Teachers.net para compartir información, reflexionar sobre sus experiencias, apoyarse mutuamente y promocionar el programa. Como guía de mi análisis, utilicé *Dance of Change* (1999), de Peter Senge et al., y *How People Learn* (1999), de John Bransford et al. La evaluación de Teachers.net se centraba en su capacidad de fomentar, implementar y apoyar una iniciativa educativa. Concluí que Teachers.net proporciona las herramientas necesarias para que los líderes educativos promuevan sus propuestas de cambio. No obstante, resulta imposible separar a las personas detrás de la tecnología de la tecnología en sí misma. El éxito de la comunidad 4Blocks en Teachers.net se encuentra ligado en partes iguales al medio y al liderazgo de su programa.

La participación de los docentes que intervienen en la comunidad 4Blocks es por completo voluntaria. Los docentes no reciben de sus distritos escolares ni créditos de cursada ni puntos en concepto de desarrollo del personal. Tampoco están allí para aprender acerca de tecnología. Por el contrario, la utilizan para satisfacer sus propias demandas de capacitación. El aprendizaje voluntario los impulsa a emplear la tecnología. Cuando comencé mi programa de doctorado, mi objetivo central era enseñarles a los docentes cómo utilizar la tecnología con sus estudiantes. Ahora mi interés incluye también cómo y por qué los docentes emplean la tecnología para sus propias demandas de aprendizaje. ¿Por qué razón los docentes están eligiendo participar del aprendizaje en línea?

Todas mis experiencias con el aprendizaje en línea han tenido que ver con mis actividades de posgrado en la Universidad George Mason. La participación en línea obligatoria puede llegar a ser agotadora. Con frecuencia oigo a estudiantes quejarse acerca de su participación en WebCT, TownHall o BlackBoard. Si bien me fascina la formación en línea, no estoy segura de si participaría en ella si no integrara un programa de posgrado. Por el contrario, una multitud de docentes se está acercando a

Internet en busca de conocimiento en áreas específicas y generales.

La necesidad de nuevas formas de desarrollo profesional

El camino desde la era industrial en los comienzos del siglo XX hasta la era de la información del siglo XXI se ha forjado al calor de cambios económicos, sociales y políticos que han producido importantes transformaciones en los Estados Unidos en comparación con lo que era cien años atrás. Los avances tecnológicos han modificado la manera en que hacemos negocios, nos relacionamos con los demás y decidimos nuestros liderazgos locales y nacionales. A pesar de estos cambios tan grandes en la vida cotidiana, en esencia, las escuelas continúan organizadas en torno a las necesidades de la era industrial. Esto se hace evidente en la estructura de las seis horas escolares diarias, los nueve meses de cursada anuales y, por lo general, en la forma de transmitir la instrucción académica.

La diversidad de estudiantes y sus demandas de aprendizaje en el mundo moderno exigen una clase de educación distinta a la de la era industrial. Como resultado, los educadores están adoptando cada vez más iniciativas y mandatos vinculados con la planificación, el currículum y las estrategias de instrucción a fin de responder a los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, tales elecciones por lo general se adoptan con rapidez y sin ninguna consideración por el desarrollo profesional. Es imposible esperar que los docentes adquieran nuevas habilidades y conocimientos sin brindarles la educación necesaria. Esta práctica habitual es parecida a la de evaluar a los estudiantes sin haberles enseñado el material y, luego, responsabilizarlos por sus calificaciones.

La necesidad de un desarrollo profesional de calidad ya es algo reconocido. En 1995, el secretario de Educación de los Estados Unidos Richard W. Riley señaló: «Las escuelas y los estudiantes han cambiado mucho en los últimos años, pero los docentes aún son el corazón de la enseñanza. Si, como nación, esperamos preparar a todos los estudiantes para el siglo XXI, debemos brindar a los docentes oportunidades continuas de ser los líderes más formados, más capaces y más inspiradores posibles

dentro del aula» (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1995). El Informe de 1996 de la Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de los Estados Unidos, «What matters most: Teaching for America's future» delinea recomendaciones necesarias para la reforma educativa. Enfatiza la necesidad de «reinventar la preparación y el desarrollo profesional de los docentes » (pág. 11) y llama a la creación de fuentes estables de calidad para el desarrollo profesional.

A pesar de tales declaraciones, la mayor parte de los distritos escolares continúa ignorando las necesidades de aprendizaje de los docentes. Del mismo modo que el modelo de escuela fábrica resulta inadecuado para los estudiantes de escuelas K-12, los formatos de desarrollo profesional tradicionales son inapropiados para los docentes. El desarrollo profesional para docentes de escuelas K-12 por lo general se presenta en una de las siguientes tres formas: talleres en horario extraescolar, días designados distribuidos a lo largo del año o conferencias anuales. Están diseñados para audiencias generales y suelen ser irrelevantes para los intereses y necesidades diarias de los docentes. Con frecuencia, el grado de éxito se mide a través de la asistencia de los docentes a los talleres y de sus actitudes con respecto a los formularios de evaluación. Un estudio conducido en 1999 por el Centro de Estadísticas Educativas de los Estados Unidos reveló que el 80% de los docentes creía que las actividades de desarrollo profesional actuales eran sólo «moderada» o «relativamente» útiles (NCES, 1999).

En contraposición con el desarrollo profesional tradicional, el Concejo para el Desarrollo del Personal de los Estados Unidos equipara un desarrollo profesional eficaz con las siguientes características:

- se centra en profundizar el conocimiento de los contenidos y las capacidades pedagógicas de los docentes;
- incluye oportunidades para la práctica, la investigación y la reflexión;
- se inserta en el trabajo de los educadores y tiene lugar durante la jornada escolar;
- se sostiene en el tiempo, y
- se funda en un sentido de camaradería y colaboración entre docentes y directores en la resolución de problemas importantes para la enseñanza y el aprendizaje (NCSD, 2001).

How People Learn enumera las siguientes características vinculadas con entornos de aprendizaje eficaz:

- entornos centrados en el estudiante (para desarrollar las fortalezas, intereses y demandas de los estudiantes);
- entornos centrados en el conocimiento (enfocados en el conocimiento de contenido pedagógico);
- entornos centrados en la evaluación (corroborar ideas, ponerlas a prueba junto con los estudiantes, recibir impresiones al respecto);
- entornos centrados en la comunidad (comunidades de práctica con colaboración de los docentes) (Bransford, Brown y Cocking, 1999).

El desarrollo profesional eficaz no sólo se centra en las necesidades de aprendizaje de los docentes, sino también en los entornos que facilitan el aprendizaje.

Investigaciones recientes han vinculado ese desarrollo profesional con el éxito estudiantil. En *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality* (2000), Wenglinsky relaciona el desarrollo profesional docente sostenido con un mayor conocimiento de los temas de estudio y el uso eficaz de estrategias en el aula, como la enseñanza de habilidades de pensamiento de orden superior a través de actividades prácticas. El mayor uso de estas estrategias tuvo como resultado una mejora en el desempeño académico en Ciencias y Matemática.

Un informe sobre el programa con financiamiento federal Eisenhower para el desarrollo profesional, un estudio longitudinal de tres años de duración, halló vínculos entre un desarrollo profesional de calidad y el éxito académico. El informe describe el desarrollo profesional de calidad y lo identifica con actividades como los grupos de colaboración, redes o comités docentes; los internados; el asesoramiento y los grupos docentes de estudio (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2000). Tales informes han considerado el desarrollo profesional como uno de los factores de mayor importancia para la educación. La investigación señala que «las actividades de desarrollo profesional docente más exitosas son las que se extienden en el tiempo y fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje docente» (Bransford et al., 1999, pág. 192). Este tipo de aprendizaje está enraizado en la teoría educativa.

Aprendizaje Social

Los teóricos de la educación John Dewey y Lev Vygotsky se ocuparon de la relación entre el aprendizaje y las comunidades. Ambos enfatizaron la importancia del contexto social en la adquisición del conocimiento (Roschelle, 1992). John Dewey, el padre del aprendizaje basado en la investigación y la educación práctica, creía que el conocimiento es el método mediante el cual uno interpreta sus experiencias. Consideraba que estas experiencias de aprendizaje eran biológicas y sociales y que era imposible comprenderlas por fuera de un contexto social (Dewey, 1916). De forma similar, a Vygotsky se le adjudica la creación de la teoría de desarrollo social. Se centró en las conexiones entre las personas y los contextos culturales en los que actúan e interactúan por medio de experiencias compartidas (Vygotsky, 1978). De acuerdo con él, los humanos emplean herramientas que desarrollan a partir de una cultura, tales como el habla y la escritura, para mediar en sus entornos sociales.

Aprendizaje situado

La bibliografía actual discute el conocimiento y las comunidades en el contexto de un aprendizaje situado. Al igual que los trabajos de Dewey y Vygotsky, la teoría del aprendizaje situado enfatiza la importancia de contextos auténticos de aprendizaje e interacciones sociales. Según este criterio, un entorno de aprendizaje debería incluir problemas de la vida real y apoyar la colaboración e interacción entre los estudiantes y sus entornos (Miao, Fleschutz y Zentel, 1999). Una de las consecuencias de esta teoría de aprendizaje son las Comunidades de Práctica (CoP, por sus siglas en inglés). En una CoP los miembros se eligen a sí mismos y comparten un objetivo común basado en una práctica. Colaboran entre sí no sólo para hacer su trabajo, sino también para aclararlo, definir la forma en que se lo realiza e, incluso, modificar esa forma. Además, a través de este compromiso mutuo, los miembros establecen su identidad en la práctica (Wenger, 1998). Una CoP tiene una jerarquía profesional que va desde el novicio al experto. El lugar en que un miembro está «situado» en esta jerarquía describe la manera en que tiene lugar el

aprendizaje. El conocimiento es parte de la organización y la participación de la comunidad. La pertenencia es interdependiente y existe una obligación social de aprender de la comunidad y para la comunidad (Riel y Polin, en prensa). Por consiguiente, el aprendizaje es un resultado natural de la pertenencia a una comunidad de práctica (Brown y Duguid, 1996; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Las comunidades en el desarrollo profesional docente

No debería sorprender que las comunidades de práctica se hayan vuelto un tema popular en el desarrollo profesional docente. Por definición, una CoP se centra en un interés o una necesidad común, lo cual es un componente ausente en las formas tradicionales de desarrollo profesional. En el esfuerzo por diseñar un desarrollo profesional eficaz según la base teórica descrita más arriba, la terminología se ha vuelto especialmente confusa. Los investigadores se refieren sin distinciones a las reformas vinculadas con el desarrollo profesional como: comunidades de práctica (Schlager, Fusco y Schank, en prensa), grupos de colaboración (Rosenholtz, 1991; Nias, Southworth y Yeomans, 1989; Zellermyer, 1977), comunidades profesionales (Louis y Kruse, 1995), comunidades discursivas (Putnam y Borko, 2000), redes docentes (Lieberman, 2000) y comunidades de aprendizaje profesional (Dufour y Eaker, 1998).

Más allá del término específico que se utilice, la eficacia de aprender en una comunidad ha sido destacada tanto por los primeros teóricos de la educación como por investigaciones recientes. La investigación demuestra que «una comunidad profesional consciente de sí misma es una característica prominente de las escuelas con mayores éxitos académicos. La comunidad profesional significa que los docentes persiguen un propósito claro y compartido en relación con el aprendizaje de todos los estudiantes, participan en actividades conjuntas a fin de lograr ese propósito y asumen responsabilidades colectivas por el aprendizaje de sus estudiantes» (Lieberman, 2000, pág. 222).

No obstante, el impacto positivo del aprendizaje comunitario para el desarrollo profesional docente, desafíos tradicionales como el aislamiento docente, la falta de tiempo para el trabajo

colaborativo o la reflexión, los distintos intereses entre las poblaciones docentes y la escases de recursos continúan siendo obstáculos que paralizan la implementación de tales comunidades en escuelas y distritos escolares. Los educadores que comprenden la importancia de un desarrollo profesional de calidad se ven frustrados por la realidad que conlleva proveerlo, implementarlo y recibirlo.

Las nuevas herramientas electrónicas pueden apoyar el desarrollo profesional

Desde la obra de Vygotsky en la primera mitad del siglo XX, la tecnología ha ampliado el número de herramientas que utilizamos en el mundo físico y en el creciente mundo virtual. A fin de expandir nuestros entornos profesionales y sociales hacia el mundo virtual, es importante contar con las herramientas necesarias para interactuar a través de experiencias compartidas. Sin las herramientas adecuadas, será imposible intervenir en el mundo virtual y tomar ventaja de su potencial. Las nuevas herramientas electrónicas pueden ayudar a superar los desafíos tradicionales de, incluso, los mejores modelos de desarrollo profesional docente. Pueden proveer continuidad y optimizar la comunicación en el proceso de distribución de información, conocimiento y mejores prácticas entre audiencias amplias (Trenton, 2001). En particular, la investigación demuestra que los foros en línea brindan (1) libertad de las limitaciones temporales; (2) tiempo para la reflexión; (3) oportunidades para investigar y respaldar afirmaciones; y (4) apoyo para una comunicación global económica (Anderson y Kanuka, 1997).

Herramientas como las conferencias web, que brindan una comunicación en tiempo real (sincrónica), y los paneles de discusión y las listas de correos electrónicos, que aportan discursos reflexivos (comunicación asincrónica), facilitan el desarrollo profesional al optimizar el tiempo, los lugares, las oportunidades y los diseños de aprendizaje (NCSd, 2001). Las herramientas asincrónicas les posibilitan a los usuarios participar del aprendizaje las 24 horas del día, los siete días de la semana. El correo electrónico y los paneles de discusión posibilitan la comunicación y la colaboración entre docentes con horarios diferentes a causa

del trabajo, la familia o la región. Los lugares de aprendizaje sólo están limitados por el acceso a una computadora. Gracias a las herramientas tecnológicas, las oportunidades de aprendizaje se expanden más allá de nuestra área geográfica hacia todo el mundo. De igual importancia en relación con este aumento exponencial de oportunidades, es la capacidad que tienen los docentes de comunicarse del modo que mejor se ajuste a sus estilos de aprendizaje (Rose, 1999). Si los docentes prefieren la interacción inmediata, pueden optar por medios sincrónicos de colaboración. Por el contrario, si prefieren un enfoque más reflexivo de la colaboración, entonces pueden elegir emplear medios asincrónicos.

Comunidades de aprendizaje en línea

Por lo general, las comunidades de práctica en línea surgen a partir de dos necesidades distintas: dar continuidad a algún tipo de curso y crear comunidades de profesionales basadas en los conceptos de conocimiento compartido (Trenton, 2001). Se diferencian de las comunidades de práctica cara a cara en cuanto a la intensidad de su participación, la representación de los miembros y la accesibilidad a los recursos, la información y la experiencia (Hung y Chen, 2001). Las comunidades en línea pueden tener una mayor cantidad de miembros, lo que incrementa la intensidad de su participación. La participación puede considerarse de acuerdo con tres patrones fundamentales: un aprendizaje comunicativo, en el que los estudiantes expresan activamente sus criterios y responden a los demás; un aprendizaje silencioso, en el que los estudiantes leen el contenido pero rara vez publican sus propias ideas; y por último, la no participación, en la que el estudiante abandona de tanto en tanto la comunidad (Hammond, 2000).

La presencia de herramientas tecnológicas que intervienen en las construcciones de conocimiento no necesariamente fomentan el aprendizaje o crean una comunidad de práctica. Es la comprensión del resultado deseado y el empleo de herramientas adecuadas para lograr un objetivo lo que influye en el aprendizaje (Blanton, Moorman y Trathen, 1998; Schlager et al., en prensa). Roschelle describe una comunidad de práctica como algo «[surgido del] uso coordinado de tecnologías (defini-

das a grandes rasgos para incluir el lenguaje) a fin de arribar a resoluciones mutuamente inteligibles para experiencias problemáticas compartidas» (Roschelle, 1992, pág. 40). Los participantes de una comunidad de práctica en línea deberían verse a sí mismos como comprometidos con un objetivo común. La utilización que hacen de medios sincrónicos y asincrónicos tendría que permitirles completar tareas adecuadas según su nivel de participación. Su crecimiento no depende de un curso o un plan de estudio específicos, sino de «las experiencias compartidas, la identificación de las mejores prácticas y el apoyo recíproco para resolver problemas cotidianos en el lugar de trabajo» (Trenton, 2001, pág. 5). Si bien se valora el conocimiento explícito, unidades discretas que pueden distribuirse con facilidad, tales como definiciones o cuadros de datos, igualmente importante resulta el conocimiento tácito, convicciones derivadas del «saber cómo», ideales o emociones acerca del tema (Trenton, 2001).

Existen muchos proyectos cuyo objeto consiste en apoyar las comunidades de aprendizaje en línea tales como las descritas aquí.

PBS TeacherLine

En colaboración con la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, por sus siglas en inglés) y el Consejo de Profesores de Matemáticas de los Estados Unidos (NCTM, por sus siglas en inglés), PBS ha creado un desarrollo profesional en línea para docentes sobre la integración de la tecnología en las matemáticas. TeacherLine ofrece oportunidades de aprendizaje según el ritmo de cada usuario, módulos facilitados, que se asemejan a minicursos, y un centro comunitario con herramientas sincrónicas y recursos web para el uso de los docentes.

Classroom Connect

Classroom Connect brinda desarrollo profesional para docentes de escuelas K-12 y recursos en línea para facilitar el uso de Internet en la educación. Es una unidad de negocios de Harcourt, Inc. El sitio ofrece una base de datos de recursos, listas de correos electrónicos, paneles de discusión y encuentros en vivo organizados en torno a determinados intereses. Además de las

oportunidades de aprendizaje web, Classroom Connect ofrece capacitación y conferencias presenciales y boletines informativos.

Teachers.net

Teachers.net brinda a los docentes de escuelas K-12 recursos y herramientas web para una comunicación sincrónica y asincrónica. En marzo de 1996, el Dr. Tony Bott, por ese entonces candidato a doctorado en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA, por sus siglas en inglés), fundó Teachers.net, una comunidad en línea para docentes. El objetivo de Bott consistía en proporcionar a los docentes información, recursos y herramientas de interconexión dentro de una comunidad de asesoramiento en Internet sin costo alguno (B. Reap, entrevista personal, 13 de octubre de 1999).

Un estudio realizado sobre Teachers.net reveló más de 100.000 búsquedas diarias, más de 400.000 sesiones de usuarios únicos por mes y más de 30.000 suscriptores a la lista de correos. Bob Reap, quien se unió al Dr. Bott en 1998, dice que, si bien no tiene los números para probarlo, Teachers.net es probablemente uno de los sitios destinados a docentes más activos en Internet. De acuerdo con Reap, Teachers.net cultiva un fuerte sentido de comunidad entre los docentes y, a cambio, los docentes le otorgan al sitio una enorme cantidad de información y recursos. El sitio es más exitoso de lo que Bott alguna vez imaginó (B. Reap, entrevista personal, 13 de octubre de 1999).

Tapped In

Tapped In (TI), patrocinado por la Fundación de Ciencias de los Estados Unidos, SRI International, Sun Microsystems y Walter S. Johnson Foundation, es un entorno web virtual multiusuario no dependiente de plataformas (MUVE, por sus siglas en inglés) que ofrece a los docentes un lugar de trabajo para su desarrollo profesional. Por medio de comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, en Tapped In los educadores colaboran entre sí desde distintos lugares del mundo en una gran variedad de temas.

El objetivo de Tapped In «es aprender a hacer crecer una comunidad en línea autosustentable de profesionales de la educación que apoye y mejore el desarrollo de sus miembros durante el transcurso de sus carreras profesionales» (Schlager, Fusco y

Schank, 1998, pág. 15). Los miembros, cuyo número había superado los 14.100 para noviembre de 2001, incluyen escuelas de desarrollo profesional docente, organizaciones educativas y docentes individuales. Funciona como una comunidad de comunidades. TI es una de las comunidades de desarrollo profesional docente en línea más ambiciosas porque busca encarnar de forma activa las características de una verdadera comunidad de práctica.

En lo que respecta al desarrollo de una comunidad en línea, Schlager et al. (2002) advierten acerca de la actitud que induce a «ponerla en marcha y sentarse a esperar que funcione». Nichani también llama la atención sobre esta actitud, señalando que ignora los fundamentos de la interacción humana (Nichani, 2001). Existen, así también, argumentos en contra de la potencialidad de las comunidades de aprendizaje en línea. Cohen y Prusak (2001, pág. 163) enumeran los siguientes argumentos:

- La imposibilidad de los entornos en línea de reproducir detalles importantes de los encuentros sociales. Ellos incluyen los gestos, las muecas, las miradas, los tonos, etcétera, que transmite la comunicación no verbal.
- La brevedad de las conexiones virtuales no fomentan relaciones humanas estrechas, que demandan tiempo.
- La serendipia es limitada. Las conversaciones casuales se encuentran más restringidas en línea que en las relaciones cara a cara. Estas últimas suelen conducir a nuevas ideas y pensamientos.
- El desafío de construir relaciones de confianza sólo mediante conexiones virtuales.

Aunque es posible que estas cuestiones resulten válidas para evaluar lo que las comunidades de aprendizaje en línea son incapaces de brindar a los estudiantes, resulta más importante centrarse en la manera en que ellas pueden proporcionar soluciones que se necesitan con urgencia. Las formas tradicionales de desarrollo profesional son ineficaces. Los nuevos diseños demuestran ser exitosos pero, sin embargo, su distribución en entornos tradicionales es compleja. El aprendizaje en línea está emergiendo como un modo viable y exitoso en potencia para el desarrollo profesional. A fin de comprender cómo diseñar una comunidad de aprendizaje en línea para docentes de escuelas K-12 y promoverla como un entorno útil, sino preferido, para

los docentes, es esencial comprender qué es lo que motiva a esos docentes a participar en ellas y cómo influye sobre su desarrollo profesional.

Preguntas de investigación

Mis preguntas de investigación incluyen:

- ¿Por qué los docentes participan de forma voluntaria del aprendizaje en línea?
- ¿De qué maneras los docentes participan de forma voluntaria del aprendizaje en línea?
- ¿Cómo sus razones para participar influyen en sus niveles de participación?
- ¿Cómo creen que su participación influye en su desarrollo como docentes?
- ¿El aprendizaje en línea voluntario fomenta las «comunidades de práctica», según se las define en la bibliografía?

Estas preguntas se centran en comprender por qué los docentes participan de forma voluntaria de un aprendizaje en línea informal y en cómo este tipo de participación modela, refleja o fomenta buenas prácticas de desarrollo profesional, según se las define en la bibliografía.

Capítulo 3: Métodos

Selección del sitio

Con el objeto de estudiar la participación voluntaria y sostenida de los docentes de escuelas K-12 en el aprendizaje en línea, mi sitio de investigación debe ser un entorno establecido con un alto nivel de participación voluntaria de los docentes. Pienso que Teachers.net es una elección acertada, dado que la participación no está asociada con cursos o talleres estructurados en torno a la promesa de créditos o certificaciones. Los grupos en Teachers.net han surgido de un esfuerzo comunitario. El interés voluntario de los docentes, en lugar de las iniciativas corporativas, ha sido el motor de la comunidad. Tal iniciativa voluntaria en Teachers.net constituye un aspecto crítico de mi sitio de investigación.

Organización y diseño de Teachers.net

El Dr. Bott, el fundador de Teachers.net, diseñó el sitio de modo tal que se pudiera acceder a todos sus recursos a través de Internet y una cuenta de correo electrónico. En la actualidad, hay más de 45 foros diferentes para educadores de escuelas K-12 en las áreas de intereses generales, intereses especiales, apoyo profesional, tecnología e idiomas. Cada foro cuenta con una lista de correos electrónicos, llamada cadena de correos, y un espacio de chat que publica los mensajes recientes. Otros recursos publicados por los usuarios incluyen planificaciones de clases, proyectos en línea y recursos para el currículum. Además de estos modos asincrónicos de comunicación, Teachers.net provee a los educadores cuatro salas de encuentro para discusiones sincrónicas. Los educadores se reúnen en estas salas tanto para encuentros formales como informales. Si bien los foros suelen programar los encuentros formales a la noche, los educadores se reúnen de manera informal las 24 horas del día.

Los foros con mayor cantidad de miembros intercambian más información, tanto de modo sincrónico como asincrónico, que los foros más pequeños. También tienden a reunirse de manera sincrónica con más frecuencia que en el caso de los foros más pequeños. Mientras que algunos foros emplean Teachers.net para compartir de forma casual información sobre sus experiencias, otros utilizan las herramientas del sitio para promover e implementar iniciativas de aprendizaje específicas. La cantidad de miembros, la participación, el enfoque y el uso de las herramientas de Teachers.net varían con cada foro. Como resultado, los foros han creado diferentes entornos de aprendizaje.

Selección de grupos y participantes

Solicitaré participantes para la investigación de cuatro grupos de Teachers.net: Docentes de Educación Especial, Alfabetismo 4-Blocks, Comité para la Certificación de Estándares de Enseñanza Profesional de los Estados Unidos y Escuela Secundaria. La razón de la elección de estos grupos radica en que representan distintos intereses y cuentan con paneles de discusión activos, cadenas de correos extensas y encuentros sincrónicos

formales programados y archivados. Si bien existen otros grupos con características similares, me estoy centrando sólo en cuatro de ellos puesto que se ahorra tiempo reclutando participantes de un número limitado de grupos. Asimismo, tengo la posibilidad de hallar tendencias únicas dentro de ellos. Tres de los cuatro son grupos con intereses específicos. He optado por concentrarme más en este tipo de grupos que en los generales debido a que estos últimos, tales como los de educación básica y educación primaria, matemáticas o lenguajes de las artes, no parecen contar con tantos miembros. Sin embargo, al incluir un grupo general, Escuela Secundaria, cuento con más de una oportunidad de comparar tendencias y generalizar hallazgos.

La muestra de mis entrevistas surgirá de la muestra de mi cuestionario. Me gustaría entrevistar a doce participantes, tres de cada foro. Las entrevistas ahondarán aún más en las preguntas del cuestionario y formularán preguntas adicionales.

Relación de investigación

Aunque en la relación me presentaré como «la investigadora», haré énfasis en mi rol de docente de nivel inicial. Me describiré como docente de tiempo completo y estudiante de doctorado con dedicación parcial. Haré esto al reclutar participantes y al comienzo de cada entrevista. Espero que sirva para establecer una relación más de tipo colega a colega que de entrevistador a entrevistado, lo que podría considerarse como intimidante.

Además, los entornos virtuales que empleo para las entrevistas me ayudarán a mejorar nuestra comunicación más allá del texto. Herramientas tales como los archivos compartidos y la búsqueda web me permitirán dar más información acerca de mí misma y ofrecer a los participantes de la investigación más opciones para que se expresen. Por ejemplo, puedo publicar mi foto junto con información personal adicional en mi área de trabajo. Saber cómo se ve la persona con las que estás conversando probablemente ayude a personalizar la relación.

Recolección de datos

Recolectaré datos mediante un cuestionario y entrevistas sincrónicas en línea. Mi primer paso para la recolección de los datos consiste en solicitar participantes de investigación para mi cuestionario. Se publicará una descripción del proyecto de investigación en los paneles de discusión de cada grupo, en cada lista de correos electrónicos y en encuentros sincrónicos. (Véase Apéndice A). Es importante publicitar en cada uno de estos medios para que aquellos miembros que sólo emplean una o dos de estas herramientas tengan la oportunidad de participar. Se les solicitará a los interesados que envíen un correo electrónico al investigador o que se dirijan directamente al cuestionario, haciendo clic en la URL que aparece en el aviso. Los voluntarios recibirán un correo electrónico de agradecimiento por su participación.

El cuestionario llevará añadido un formulario de consentimiento informado. Antes de comenzar con el cuestionario, se les solicitará a los participantes que lean la carta de consentimiento y que marquen una casilla de verificación para indicar que la han leído y que desean participar de la investigación. (Véase Apéndice B).

El cuestionario abarca todas mis preguntas de investigación. (Véase Apéndice C). Es en su mayor parte cuantitativo, aunque otorga la posibilidad de aclarar cualquier cuestión por medio de datos cualitativos. Es cuantitativo porque deseo obtener una «instantánea» de cómo un grupo más extenso piensa que su participación está relacionada con su propio desarrollo profesional. Contar con estos datos cuantitativos me permitirá saber si los datos provenientes de mis entrevistas son representativos de un grupo más extenso. El diseño de este cuestionario web se basará en los principios delineados por Don Dillman en *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method* (2000).

Siguiendo estos principios, espero evitar problemas relacionados con las limitaciones de los buscadores, la cantidad de tiempo necesario para responder el cuestionario y la accesibilidad. El cuestionario también me ayudará a identificar a los entrevistados.

El desarrollo del cuestionario se hará utilizando Response-O-Matic, una herramienta web alojada en el servidor de la

Universidad George Mason. La respuesta a este cuestionario de 40 preguntas tomará alrededor de 15 minutos. Al finalizar, se les preguntará a los participantes si aceptan ser contactados para una entrevista de seguimiento en línea. Cuando los participantes hagan clic en Enviar, aparecerá una página de agradecimiento con los contenidos del cuestionario completado, de modo tal que puedan revisar sus respuestas. Yo recibiré los contenidos del cuestionario directamente vía correo electrónico. Se enviará, asimismo, un correo de seguimiento a los participantes para agradecerles por su tiempo. Estoy considerando ofrecer algún tipo de incentivo para las entrevistas. Una posibilidad sería otorgar una tarjeta de regalos para el catálogo en línea de Teachers.net, que ofrece libros y artículos para docentes.

En caso de que un participante indicara que desea ser entrevistado, se programará una entrevista. Por medio del correo electrónico, recibirá explicaciones más detalladas acerca de la manera en que ésta se conducirá. El lugar de las entrevistas será Tapped In (TI), patrocinado por la Fundación de Ciencias de los Estados Unidos, SRI International, Sun Microsystems y Walter S. Johnson Foundation, es un entorno web virtual multiusuario no dependiente de plataformas (MUVE, por sus siglas en inglés) que ofrece a los docentes un lugar de trabajo para su desarrollo profesional. Ya se ha reservado un espacio privado dentro de TI. Los participantes que accedan a Tapped In serán dirigidos de manera directa al espacio del investigador. Cada entrevista tendrá una duración aproximada de una hora. Antes de comenzar se intercambiarán números telefónicos, para poder contactarse en caso de que haya dificultades técnicas. Ofreceré aceptar llamadas con cobro revertido.

Los participantes recibirán instrucciones paso a paso sobre cómo entrar en TI y dirigirse directamente a mi espacio privado. La duración de cada entrevista estará programada en una hora y quince minutos. Quiero brindar al participante algo más de tiempo para que pueda explorar el entorno virtual y se sienta a gusto. Luego de que el participante haya tenido tiempo para explorar o formular cualquier pregunta, comenzaré la entrevista, valiéndome para ello de una guía. (Véase Apéndice D). Una herramienta de transcripción automática de TI captará la entrevista. Cuando un usuario sale de TI, recibe un correo

electrónico que documenta sus acciones y conversaciones mientras permaneció en el entorno. Esto proveerá una transcripción automática de la entrevista, tanto para el participante como para mí.

Debajo aparece un cuadro que muestra qué preguntas abordan mis preguntas de investigación.

Cuadro 2 Matriz de investigación y preguntas de entrevista/cuestionario

<i>¿Por qué los docentes participan de forma voluntaria del aprendizaje en línea?</i>	<i>¿De qué formas participan los docentes en el aprendizaje en línea?</i>	<i>¿De qué manera sus razones para participar influyen en su nivel y clase de participación?</i>	<i>¿Cómo piensan que su participación influye en su desarrollo como docentes?</i>	<i>¿La participación en línea fomenta «comunidades de práctica», según se las define en la bibliografía?</i>
¿Qué lo llevó a participar?	Describe la forma en que participa.	¿Por cuánto tiempo cree que continuará participando?	¿Cómo influye su participación en la forma en que enseña?	¿Qué clase de conocimientos comparte con otros participantes del foro?
¿Cuáles son algunos de los beneficios de participar?	¿Con qué frecuencia participa?	¿Ha cambiado la frecuencia con la que participa? En caso de que así sea, ¿cómo y por qué?	¿En qué sentido difiere su participación de la colaboración que presta dentro de su escuela o distrito escolar?	¿Comparte prácticas y creencias respecto de las mejores prácticas con otros participantes?
¿Cómo llegó a participar de TI?	¿Cómo utiliza las distintas herramientas (cadenas de correos, paneles de discusión, encuentros)?	¿Difiere su participación en Teachers.net de la de otras oportunidades de desarrollo profesional? ¿Cómo?	¿Cómo influye su participación en su propio desarrollo profesional? ¿Podría describir un ejemplo al respecto?	¿Es consciente de las competencias, fortalezas, falencias y contribuciones de los demás?

<p>¿Difiere su participación en los grupos de Teachers.net (4Blocks/Docentes de Ed. Espec. /Comité de Cert. de EE.UU.) de otras oportunidades de desarrollo profesional? ¿Cómo?</p>	<p>¿Cómo influyen estas herramientas en su participación?</p>			<p>¿Cuentan los miembros en su grupo con herramientas, métodos y técnicas comunes, como formularios, materiales de apoyo, etcétera?</p>
<p>¿Cuál es el propósito de su participación? ¿Cree que otras personas del foro comparten el mismo propósito?</p>				<p>¿Cuentan los miembros en su grupo con un lenguaje compartido en desarrollo, (por ejemplo, términos especiales, jergas, atajos como acrónimos, etcétera)?</p>
<p>¿Qué espera conseguir a través de su participación en línea?</p>				<p>¿Dependen los miembros de la experticia educativa/instructiva mutua?</p>
<p>¿Cómo se sostiene su participación? ¿Por qué mantiene su participación? ¿Por cuánto tiempo piensa que seguirá participando?</p>				<p>¿Existe una difusión rápida de las innovaciones entre los miembros de su grupo (por ejemplo, una transferencia rápida de las mejores prácticas?)</p>

Análisis de datos

Los datos cualitativos se analizarán por medio de apuntes y estrategias de categorización y contextualización. Se redactarán apuntes a continuación de cada entrevista para facilitar el pensamiento analítico de los datos y ayudar a recordar detalles que no necesariamente puedan estar incluidos en las transcripciones. La codificación predeterminada, abierta y *emic* «fracturará» los datos, de modo tal que sea posible determinar los temas en torno a las razones de la participación. Asimismo, es posible que se emplee el análisis narrativo para colaborar con la comprensión de las siguientes cuestiones: qué está sucediendo con un tema o persona específicos; cómo sostienen su participación ciertas personas, y la identificación de ejemplos de cómo su participación influye en el desarrollo profesional. Si bien nunca he utilizado NVivo antes, estoy considerando emplear este programa informático de análisis de datos para ordenar los datos, generar categorías de codificación y entrecruzar los datos y los apuntes generados.

Los datos cuantitativos del cuestionario en línea se cargarán y analizarán mediante el programa informático SPSS. Estos datos brindarán información sobre las preguntas de investigación a partir de una muestra más amplia de participantes que los entrevistados. Emplearé estadísticas descriptivas para ilustrar las características de la muestra. Los datos recolectados serán nominales u ordinales, lo que determinará el procedimiento estadístico que ha de utilizarse. Usaré un test χ^2 con los datos de nivel nominal a fin de probar la independencia estadística de dos variables. Cuando se emplea este test, el valor P debe establecerse en 0,05.

Validez

Con el propósito de evitar posibles amenazas y probar la validez de mis conclusiones, emplearé las siguientes estrategias sugeridas por Maxwell (1996): triangulación, devoluciones, «datos enriquecidos» y cuasiestadísticas.

La triangulación requiere del uso de una variedad de métodos durante la recolección de datos. Mediante el empleo de entrevistas, cuestionarios y apuntes, busco compensar los defectos que puedan ser inherentes a un único método. A lo largo del estudio, solicitaré las impresiones del comité respecto de las formulaciones teóricas o las generalizaciones que haga a partir de mis datos. Ello puede ayudarme a identificar y evitar sesgos o lógicas aviesas que pudieran poner en peligro las conclusiones.

El aspecto cualitativo de este estudio provee datos enriquecidos de forma inherente. Las transcripciones de las entrevistas captan detalles que pueden encontrarse y a los que es posible referirse mucho después de que la entrevista haya concluido. La redacción de apuntes crea «datos enriquecidos» adicionales, puesto que las reacciones y las teorías y/o conclusiones iniciales se documentan antes del análisis real de los datos.

Por último, el cuestionario cualitativo funciona a modo de cuasiestadística, lo que contribuye a modelar mejor los datos cualitativos. Aunque es de esperar que las estadísticas y los datos cualitativos se apoyen mutuamente, las inconsistencias ayudan a revelar posibles defectos en el estudio. Es esencial utilizar todas estas estrategias a fin de proteger los datos, y, en última instancia, las conclusiones de las amenazas para la validez.

CRONOGRAMA DE PROCEDIMIENTOS

<i>Actividad</i>	<i>Análisis de tareas</i>	<i>Cronograma</i>
1: Reclutar participantes para la investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1) Unirse a la cadena de correos de Teachers.net 2) Publicar solicitudes en paneles de discusión 3) Asistir a encuentros sincrónicos formales e informales 	Septiembre-noviembre de 2002
2: Enviar correos de seguimiento a participantes que hayan dado su consentimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1) Enviar a los participantes URL del cuestionario 2) Agradecer a participantes por su tiempo 	Septiembre-noviembre de 2002
3: Conducir entrevistas en línea	<ol style="list-style-type: none"> 1) Programar entrevistas 2) Conducir entrevistas 	Septiembre-diciembre de 2002
4: Analizar resultados de cuestionarios	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cargar datos en SPSS 2) Desarrollar categorías de codificación a partir de datos cualitativos empleando NVivo 3) Extraer datos 	Noviembre/diciembre de 2002
5: Revisar y analizar apuntes y transcripciones de entrevistas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Revisar transcripciones 2) Desarrollar categorías de codificación a partir de transcripciones empleando NVivo 3) Extraer datos de transcripciones 	Septiembre de 2002-enero de 2003
6: Redactar capítulos 4 y 5	<ol style="list-style-type: none"> 1) Escribir manuscrito y enviar versiones a miembros del comité 	Diciembre de 2002-febrero de 2003
7: Preparar defensa		Febrero/marzo de 2003
8: Defender tesis		Marzo de 2003
9: Graduarse		17 de mayo de 2003

Referencias

(Omitidas por su extensión)

Apéndices

Apéndice A

Descripción de proyecto/Aviso

¡Los educadores necesitan con urgencia métodos alternativos con los que distribuir y recibir desarrollo profesional! Si estás participando de Teachers.net, es probable que ya lo sepas. Contribuye a resolver el problema participando en un estudio de investigación que identifique por qué los docentes como tú participan por propia voluntad del aprendizaje en línea informal y cómo ello influye en su desarrollo profesional.

Como colega docente y estudiante de doctorado con dedicación parcial, sé que dispones de poco tiempo. Sin embargo, ¡en tan sólo 15 minutos puedes responder a un cuestionario web y ser parte de la investigación! El fin último de esta investigación es ayudar a los distritos escolares a diseñar oportunidades de aprendizaje en línea que sean eficaces para el desarrollo profesional de docentes de escuelas K-12. Si estás dispuesto a participar, envíame un correo electrónico o haz clic en el vínculo que aparece más abajo para acceder directamente al cuestionario. ¡Gracias!

Apéndice B

Carta de consentimiento informado

Estimados docentes:

La presente carta tiene el objeto de solicitarles su permiso para participar en un proyecto de investigación que explora de qué forma los docentes están accediendo y mejorando su desarrollo profesional a través de la participación en entornos en línea. En particular, estoy interesada en una participación docente que no esté relacionada con actividades de cursada en línea ni

cualquier otra acreditación. Este estudio investiga por qué los docentes de escuelas K-12 participan por propia voluntad de un aprendizaje en línea informal y cómo ello influye en su desarrollo profesional. El fin último de esta investigación es ayudar a los distritos escolares a desarrollar o invertir en oportunidades de aprendizaje en línea que sean beneficiosas para sus docentes.

Este proyecto de investigación está basado en datos de cuestionarios y doce a quince horas de entrevistas con docentes que participan de distintos grupos en Teachers.net. Los participantes que completen el cuestionario pueden indicar si desean o no ser entrevistados. Es probable que no sea posible entrevistar a todos los participantes que indiquen su deseo de ser entrevistados. Los cuestionarios se desarrollarán mediante la herramienta web Response-O-Matic y se albergarán en el servidor de la Universidad George Mason. Las entrevistas se conducirán en un entorno en línea. Si bien se comprende que ninguna transmisión informática puede ser segura en su totalidad, se harán esfuerzos razonables para proteger la confidencialidad de su transmisión.

Yo seré la única persona que tendrá acceso a las transcripciones. En caso de que, en determinado momento, usted decidiera retirarse del proyecto, los datos originados en entrevistas y cuestionarios serán destruidos de inmediato. Su participación es voluntaria. Si bien la participación en este estudio no prevé riesgo alguno, usted puede retirarse del estudio en cualquier momento y por cualquier motivo. La no participación o el abandono no acarrearán penalidad alguna. Los datos de investigación se recolectarán entre septiembre y diciembre de 2002. La participación y los registros de participación serán confidenciales. Con el fin de garantizar que no sea posible vincular los datos recolectados con los participantes, se mantendrán los datos en un lugar seguro. Asimismo, la tesis no incluirá nombres o información que resulten identificables.

Soy una estudiante de doctorado de la Universidad de George Mason en Fairfax, Virginia. La presente investigación forma parte de mi tesis. Estoy trabajando bajo la dirección de mi consejero, Dr. Debra Sprague (dspragul@gmu.edu), en la Facultad de Posgrado en Educación. En caso de tener dudas sobre este proyecto, comuníquese conmigo al (703)931-2391 o a eriddle@acps.k12.va.us. También puede ponerse en contacto con la Ofi-

cina para Programas Patrocinados de la Universidad George Mason al (703)993-2295. Este proyecto ha sido examinado conforme a los procedimientos de la Universidad George Mason, que regulan su participación en esta investigación.

Al hacer clic en la casilla más abajo, usted indica estar de acuerdo con su participación en el estudio. Si fuera posible, envíeme la carta firmada dentro de los tres siguientes días. Gracias.

Un cordial saludo,
Elizabeth M. Riddle

He leído el formulario de consentimiento que aparece más arriba. Comprendo los parámetros de este estudio de investigación y deseo participar.

Apéndice C Cuestionario

(Omitido por su extensión)

Apéndice D Guía de entrevistas

Cuénteme cómo comenzó a participar del (grupo específico) en TN.
¿Qué lo llevó a participar?
Describa su forma de participación.
¿Cuáles son los beneficios de participar?
¿Difiere su participación en Teachers.net de otras oportunidades de desarrollo profesional no obligatorias (4Blocks/ Docentes de Ed. Espec./Comité de Cert. de EE.UU.)? ¿Cómo?
¿Difiere su participación de otras oportunidades de desarrollo profesional obligatorias? ¿Por qué?

¿De qué modo emplea las distintas herramientas (cadenas de correos, paneles de discusión, encuentros)?

¿Cómo influyen estas herramientas en su participación?

¿Con qué frecuencia participa?

¿Por qué mantiene su participación? ¿Por cuánto tiempo cree que continuará participando?

¿De qué modo influye su participación en su forma de enseñar?

¿En qué sentido difiere su participación de la colaboración que presta dentro de su escuela o distrito escolar?

¿Comparte creencias similares respecto de las mejores prácticas con otros participantes?

¿Puede pensar en un ejemplo de cómo los miembros dependen de su experiencia educativa/instructiva mutua?

¿De qué forma se asemeja este grupo a una comunidad?

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (2001). *Chaos of Disciplines*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2004). *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*, Nueva York (Nueva York), W. W. Norton.
- Abu-Lughod, L. (1986). *Veiled Sentiments: Honor and Poetry in a Bedouin Society*, Berkeley, University of California Press.
- Agar, M. (1991). «The Right Brain Strikes Back», en N. G. Fielding y R. M. Lee (comps.), *Using Computers in Qualitative Research* (págs. 181-194), Newbury Park (California), Sage.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6.^a ed.), Washington, DC, Author.
- Anderson, G. L. y Scott, J. (2012). «Toward an Intersectional Understanding of Causality and Social Context», *Qualitative Inquiry*, 18 (8), págs. 674-685.
- Atkinson, P. (1992). «The Ethnography of a Medical Setting: Reading, Writing, and Rhetoric», *Qualitative Health Research*, 2, págs. 451-474.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Becker, H. S. (1970). *Sociological Work: Method and Substance*, Chicago, Aldine.

- Becker, H. S. (1991). «Generalizing from Case Studies», en E. Eisner y A. Peshkin (comps.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate* (págs. 233-242), Nueva York (Nueva York), Teachers College Press.
- Becker, H. S. (2007). *Writing for Social Scientists: How to Start and Finish your Thesis, Book or Article* (2.^a ed.), Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Becker, H. S. y Geer, B. (1957). «Participant Observation and Interviewing: A Comparison», *Human Organization*, 16, págs. 28-32.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. y Strauss, A. L. (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Berg, D. N. y Smith, K. K. (1988). *The Self in Social Inquiry: Researching Methods*, Newbury Park (California), Sage.
- Berger, B. (1981). *The Survival of a Counterculture: Ideological Work and Everyday Life Among Rural Communards*, Berkeley, University of California Press.
- Bernstein, R. J. (1992). *The New Constellation: The Ethical-Political Horizons of Modernity-Postmodernity*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press.
- Bhattacharjea, S. (1994). *Reconciling "Public" and "Private": Women in the Educational Bureaucracy in "Sinjabistan" Province, Pakistan*, Harvard Graduate School of Education, tesis doctoral inédita.
- Bhattacharya, H. (2008). «Interpretive Research», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 464-467), Thousand Oaks (California), Sage.
- Bloor, M. J. (1983). «Notes on Member Validation», en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research: A Collection of Readings* (págs. 156-172), Prospect Heights (Illinois), Waveland Press.
- Blumer, H. (1969). «The Methodological Position of Symbolic Interactionism», en H. Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (págs. 1-60), Berkeley, University of California Press.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (4.^a ed.), Boston (Massachusetts), Allyn & Bacon.

- Bolster, A. S. (1983). «Toward a More Effective Model of Research on Teaching», *Harvard Educational Review*, 53, págs. 294-308.
- Bosk, C. (1979). *Forgive and Remember: Managing Medical Failure*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Bredo, E. y Feinberg, W. (1982). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*, Philadelphia (Pennsylvania), Temple University Press.
- Bricolage (s.f.), en *Wikipedia*, extraído de <http://en.wikipedia.org/wiki/Bricolage>.
- Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.
- Briggs, J. (1970). *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Brinberg, D. y McGrath, J. E. (1985). *Validity and the Research Process*, Beverly Hills (California), Sage.
- Britan, G. M. (1978). «Experimental and Contextual Models of Program Evaluation», *Evaluation and Program Planning*, 1, págs. 229-234.
- Brown, L. M. (comp.) (1988). *A Guide to Reading Narratives of Conflict and Choice for Self and Moral Voice*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University, Center for the Study of Gender, Education and Human Development.
- Brydon-Miller, M., Kral, M., Maguire, P., Noffke, S. y Sabhlok, A. (2011). «Jazz and the Banyan Tree: Roots and Riffs on Participatory Action Research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed., págs. 387-400), Thousand Oaks (California), Sage.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*, Londres (Reino Unido), Unwin Hyman.
- Burman, E. (2001). «Minding the Gap: Positivism, Psychology and the Politics of Qualitative Methods», en D. L. Tolman y M. Brydon-Miller (comps.), *From Subjects to Subjectivities: A Handbook of Interpretive and Participatory Methods* (págs. 259-275), Nueva York (Nueva York), New York University Press.
- Campbell, D. T. (1984). «Foreword», en R. Yin, *Case Study Research: Design and Methods* (págs. 7-8), Beverly Hills (California), Sage.

- Campbell, D. T. (1988). *Methodology and Epistemology for Social Science: Selected Papers*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. (1963). «Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching», en N. L. Gage (comp.), *Handbook of Research on Teaching* (págs. 171-246), Chicago (Illinois), Rand McNally.
- Cannella, G. S. y Lincoln, Y. S. (2011). «Ethics, Research Regulations and Critical Social Science», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed., págs. 81-90), Thousand Oaks (California), Sage.
- Christians, C. G. (2011). «Ethics and Politics in Qualitative Research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed., págs. 61-80), Thousand Oaks (California), Sage.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Cohen, J. (1994). «The Earth is Round ($p < .05$)», *American Psychologist*, 49 (12), págs. 997-1003.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, Boston (Massachusetts), Houghton Mifflin.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2007). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Quantitative and Qualitative Approaches*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Upper Saddle River (Nueva Jersey), Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions* (2.ª ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Croskery, B. (1995). *Swamp Leadership: The Wisdom of the Craft*, Harvard Graduate School of Education, tesis doctoral inédita.
- Cumming, G. (2011). *Understanding the New Statistics: Effect Sizes, Confidence Intervals and Meta-analysis*, Londres (Reino Unido), Routledge.

- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*, Chicago (Illinois), Aldine.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). «Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed., págs. 1-28), Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005a). «Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *SAGE Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., págs. 1-42), Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005b). *SAGE Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Dere, E., Easton, A., Nadel, L. y Huston, J. P. (comps.) (2008). *Handbook of Episodic Memory*, Ámsterdam, Elsevier.
- Design (1984), en F. C. Mish (comp.), *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary* (pág. 343), Springfield (Massachusetts), Merriam-Webster.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and Specialized Interviewing*, Evanston (Illinois), Northwestern University Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-friendly Guide for Social Scientists*, Londres (Reino Unido), Routledge.
- Diamond, J. (2011). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*, Nueva York (Nueva York), Penguin.
- Donmoyer, R. (2012). «Can Qualitative Researchers Answer Policymakers' What-Works Question?», *Qualitative Inquiry*, 18 (8), págs. 662-673.
- Dressman, M. (2008). *Using Social Theory in Educational Research: A Practical Guide*, Londres (Reino Unido), Routledge.
- Elbow, P. (1973). «Appendix Essay. The Doubting Game and the Believing Game: An Analysis of the Intellectual Process», en *Writing Without Teachers* (págs. 147-191), Londres (Reino Unido), Oxford University Press.
- Elbow, P. (2006). «The Believing Game and How to Make Conflicting Opinions more Fruitful», en C. Weber (comp.), *Nurturing the Peacemakers in our Students: A Guide to Teaching Peace, Empathy and Understanding*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

- Emerson, R. M., Fretz, R. I. y Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Erickson, F. (1986). «Qualitative Methods», en M. C. Wittrock (comp.), *Handbook of Research on Teaching* (págs. 119-161), Nueva York (Nueva York), Macmillan.
- Erickson, F. (1992). «Ethnographic Microanalysis of Interaction», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The handbook of Qualitative Research in Education* (págs. 201-225), San Diego (California), Academic Press.
- Festinger, L., Riecker, H. W. y Schachter, S. (1956). *When Prophecy Fails*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Fetterman, D. M. (2008). «Emic/etic Distinction», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pág. 249), Thousand Oaks (California), Sage.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *Linking Data*, Beverly Hills (California), Sage.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For Whom? Qualitative Research, Representations, and Social Responsibilities», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed., págs. 107-131), Thousand Oaks (California), Sage.
- Finley, S. (2008). «Community-based Research» en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 97-100), Thousand Oaks (California), Sage.
- Flick, U. (2000). «Episodic Interviewing», en M. W. Bauer y G. Gaskell (comps.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound* (págs. 75-92), Londres (Reino Unido), Sage.
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*, Londres (Reino Unido), Sage.
- Freidson, E. (1975). *Doctoring Together: A Study of Professional Social Control*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Galilei, G. (2008). «Extracts from *Discorsi e Dimostrazioni Matematiche*», en M. A. Finocchiaro (comp.), *The Essential Galileo* (págs. 301-302), Indianapolis (Indiana), Hackett (trabajo original publicado en 1628, traducción de M. A. Finocchiaro).

- Galileo's Leaning Tower of Pisa experiment (s.f.), en *Wikipedia*, obtenido de http://en.wikipedia.org/wiki/Galileo%27s_Leaning_Tower_of_Pisa_experiment.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Nueva York (Nueva York), Routledge.
- Gee, J. P., Michaels, S. y O'Connor, M. C. (1992). «Discourse Analysis», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (págs. 227-291), San Diego (California), Academic Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, Nueva York (Nueva York), Basic Books.
- Geertz, C. (1974). «From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding», *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28 (1), págs. 27-45.
- Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, M. C. y Bertsch, T. (2003). «On the Listening Guide: A Voice-Centered Relational Method», en P. M. Camic, J. E. Rhodes y L. Yardley (comps.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (págs. 157-172), Washington, DC, American Psychological Association.
- Given, L. (comp.) (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago (Illinois), Aldine.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (4.^a ed.), Boston (Massachusetts), Pearson.
- Glesne, C. y Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*, White Plains (Nueva York), Longman.
- Goldenberg, C. (1992). «The Limits of Expectations: A Case for Case Knowledge of Teacher Expectancy Effects», *American Educational Research Journal*, 29, págs. 517-544.
- Grady, K. A. y Wallston, B. S. (1988). *Research in Health Care Settings*, Newbury Park (California), Sage.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*, San Francisco (California), Jossey-Bass.

- Groenewald, T. (2008). «Memos and Memoing», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 505-506), Thousand Oaks (California), Sage.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park (California), Sage.
- Guilbault, B. (1989). *The Families of Dependent Handicapped Adults: A Working Paper*, manuscrito inédito.
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Hallaj, D. (2006). *Caught Between Culture and Conflict: Palestinian Refugee Women's Perceptions of Illiteracy and Education*, George Mason University, tesis doctoral inédita.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?*, Londres (Reino Unido), Routledge.
- Hammersley, M. (2008). «Bricolage and Bricoleur», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 65-66), Thousand Oaks (California), Sage.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice* (2.^a ed.), Londres (Reino Unido), Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3.^a ed.), Londres (Reino Unido), Routledge.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, Nueva York (Nueva York), Columbia University Press.
- Harlow, L. L., Mulaik, S. A. y Steiger, J. H. (comps.) (1997). *What if There Were no Significance Tests?*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum.
- Heider, E. R. (1972). «Probability, Sampling and Ethnographic Method: The Case of Dani Colour Names», *Man*, 7, págs. 448-466.
- Heinrich, B. (1979). *Bumblebee Economics*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Heinrich, B. (1984). *In a Patch of Fireweed*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

- Hoover, E.R. (2002). *Voluntary Participation and Online Learning: A Research Study Investigating why K-12 Teachers Participate in Informal Online Learning and How it Influences their Professional Development*, Fairfax (Virginia), George Mason University, propuesta de tesis.
- Howard, V. A y Barton, J. H. (1988). *Thinking on Paper*, Nueva York (Nueva York), William Morrow.
- Howe, K. R. (2011). «Mixed Methods, Mixed Causes?», *Qualitative Inquiry*, 17, págs. 166-171.
- Huberman, A. M. (1993). *The Lives of Teachers*, Nueva York (Nueva York), Teachers College Press (trabajo original publicado en 1989, traducido por J. Neufeld).
- Huck, S. (2009). *Statistical Misconceptions*, Nueva York (Nueva York), Taylor & Francis.
- Huck, S. W. y Sandler, H. M. (1979). *Rival Hypotheses: "Minute Mysteries" for the Critical Thinker*, Londres (Reino Unido), Harper & Row.
- Irwin, S. (2008). «Data Analysis and Interpretation: Emergent Issues in Linking Qualitative and Quantitative Evidence», en P. Leavy y S. Hesse-Biber (comps.), *Handbook of Emergent Methods* (págs. 415-435), Nueva York (Nueva York), Guilford Press.
- Jackson, B. (1987). *Fieldwork*, Urbana, University of Illinois Press.
- Janesick, V. J. (1994). «The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research* (págs. 209-219), Thousand Oaks (California), Sage.
- Jansen, G. y Peshkin, A. (1992). «Subjectivity in qualitative research», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (págs. 681-725), San Diego (California), Academic Press.
- Jordan, S. (2008). «Participatory Action Research (PAR)», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 601-604), Thousand Oaks (California), Sage.
- Josselson, R., Lieblich, A. y McAdams, D. P. (2007). *The Meaning of Others: Narrative Studies of Relationships*, Washington, DC, American Psychological Association.

- Kaffenberger, C. (1999). *The Experience of Adolescent Cancer Survivors and their Siblings: The Effect on their Lives and their Relationships*, George Mason University, tesis doctoral inédita.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry*, San Francisco (California), Chandler.
- Kidder, L. H. (1981). «Qualitative Research and Quasi-experimental Frameworks», en M. B. Brewer y B. E. Collins (comps.), *Scientific Inquiry and the Social Sciences*, San Francisco (California), Jossey-Bass.
- Kincheloe, J. L. y Berry, K. S. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*, Maidenhead (Reino Unido), Open University Press.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. y Steinberg, S. L. (2011). «Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed., págs.163-177), Thousand Oaks (California), Sage.
- Kirk, J. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Beverly Hills (California), Sage.
- Koro-Ljungberg, M. (2004). «Impossibilities of Reconciliation: Validity in Mixed Theory Projects», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 601-621.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of Scientific Revolutions* (2.ª ed.), Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Kvale, S. (Ed.). (1989). *Issues of Validity in Qualitative Research*, Lund (Suecia), Studentlitteratur.
- Kvarning, L. Å. (octubre de 1993). «Raising the Vasa», *Scientific American*, págs. 84-91.
- Lather, P. (1993). «Fertile Obsession: Validity After Poststructuralism», *Sociological Quarterly*, 34, págs. 673-693.
- Lave, C. A., y March, J. G. (1975). *An Introduction to Models in the Social Sciences*, Nueva York (Nueva York), Harper & Row.
- Lawrence-Lightfoot, S., y Hoffman Davis, J. (1997). *The Art and Science of Portraiture*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LeCompte, M. D., y Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2.ª ed.), San Diego (California), Academic Press.

- LeGuin, U. K. (2000). «Introduction», *The Left Hand of Darkness*, Nueva York (Nueva York), Ace Books.
- LeGuin, U. K. (2003). *Changing Planes*, Boston (Massachusetts), Houghton Mifflin Harcourt.
- Levi-Strauss, C. (1968). *The Savage Mind*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Light, R. J. y Pillemer, D. B. (1984). *Summing Up*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Light, R. J., Singer, J. y Willett, J. (1990). *By Design: Conducting Research on Higher Education*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Lincoln, Y. S. (1990). «Toward a Categorical Imperative for Qualitative Research», en E. Eisner y A. Peshkin (comps.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, Nueva York, Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2011). «Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences», revisited, en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.^a ed., págs. 97-128), Thousand Oaks (California), Sage.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The Creation of Coherence*, Nueva York (Nueva York), Oxford University Press.
- L. L. Bean (1998). *October Classics Catalog*, Freeport (Maine), Author.
- Locke, L., Silverman, S. J. y Spirduso, W. W. (2009). *Reading and Understanding Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Locke, L., Spirduso, W. W. y Silverman, S. J. (1993). *Proposals that Work* (3.^a ed.), Newbury Park (California), Sage.
- Locke, L., Spirduso, W. W. y Silverman, S. J. (2000). *Proposals that Work* (4.^a ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Locke, L., Spirduso, W. W. y Silverman, S. J. (2007). *Proposals that Work* (5.^a ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Malinowski, B. (1954). *Magic, Science and Religion and Other Essays*, Garden City (Nueva York), Doubleday.

- Manning, H. (comp.) (1960). *Mountaineering: The Freedom of the Hills*, Seattle (Washington), The Mountaineers.
- Margolis, J. S. (1990). *Psychology of Gender and Academic Discourse: A Comparison Between Female and Male Students' Experiences Talking in a College Classroom*, Harvard Graduate School of Education, tesis doctoral inédita.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research* (3.^a ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Maxwell, J. A. (1971). *The Development of Plains Kinship Systems*, University of Chicago, tesis de maestría inédita.
- Maxwell, J. A. (1978). «The Evolution of Plains Indian Kin Terminologies: A Non-reflectionist Account», *Plains Anthropologist*, 23, pág. 13-29.
- Maxwell, J. A. (1986). *The Conceptualization of Kinship in an Inuit Community*, University of Chicago, tesis doctoral inédita.
- Maxwell, J. A. (1992). «Understanding and Validity in Qualitative Research», *Harvard Educational Review*, 62, págs. 279-300.
- Maxwell, J. A. (1993). «Gaining Acceptance for Qualitative Methods from Clients, Policy-makers, and Participants», en D. Fetterman (comp.), *Speaking the Language of Power*, Londres (Reino Unido), Falmer Press.
- Maxwell, J. A. (1995). «Diversity and Methodology in a Changing World», *Pedagogía*, 30, págs. 32-40.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Maxwell, J. A. (2002). «Realism and the Role of the Researcher in Qualitative Psychology», en M. Kiegelmann (comp.), *The Role of the Researcher in Qualitative Psychology* (págs. 11-30), Tuebingen (Alemania), Verlag Ingeborg Huber.
- Maxwell, J. A. (2004a). «Causal Explanation, Qualitative Research and Scientific Inquiry in Education», *Educational Researcher*, 33 (2), págs. 3-11.
- Maxwell, J. A. (2004b). «Re-emergent Scientism, Postmodernism and Dialogue Across Differences», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 35-41.
- Maxwell, J. A. (2004c). «Using qualitative methods for causal explanation», *Field Methods*, 16 (3), págs. 243-264.

- Maxwell, J. A. (2006). «Literature Reviews of, and for, Educational Research: A Commentary on Boote and Beile's "Scholars before researchers"», *Educational Researcher*, 35 (9), págs. 28-31.
- Maxwell, J. A. (2008). «The Value of a Realist Understanding of Causality for Qualitative Research», en N. K. Denzin (comp.), *Qualitative Research and the Politics of Evidence* (págs. 163-181), Walnut Creek (California), Left Coast Press.
- Maxwell, J. A. (2010). «Using Numbers in Qualitative Research», *Qualitative Inquiry*, 16 (6), págs. 475-482.
- Maxwell, J. A. (2011a). «Paradigms or Toolkits? Philosophical and Methodological Positions as Heuristics for Mixed Method Research», *Mid-Western Educational Researcher*, 24 (2), págs. 27-30.
- Maxwell, J. A. (2011b). *A Realist Approach for Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Maxwell, J. A. (2012). «The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education», *Qualitative Inquiry*, 18 (8), págs. 655-661.
- Maxwell, J. A. y Loomis, D. (2002). «Mixed Methods Design: An alternative approach», en A. Tashakkori y C. Teddlil (comps.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (págs. 241-271), Thousand Oaks (California), Sage.
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2008). *Categorizing and Connecting as Components of Qualitative Data Analysis*, en S. Hesse-Biber y P. Leavy (comps.), *Handbook of Emergent Methods* (págs. 461-477), Nueva York (Nueva York), Guilford Press.
- Maxwell, J. A. y Mittapalli, K. (2008a). «Theory», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 878-879), Thousand Oaks (California), Sage.
- Maxwell, J. A. y Mittapalli, K. (2008b). «Thick Description», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pág. 880), Thousand Oaks (California), Sage.
- McGinn, M. K. (2008). «Researcher-Participant Relationships», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs 767-771), Thousand Oaks (California), Sage.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*, Nueva York (Nueva York), Longman.

- Menzel, H. (1978). «Meaning: Who needs it?», en M. Brenner, P. Marsh y M. Brenner (comps.), *The Social Contexts of Method* (págs. 140-171), Nueva York (Nueva York), St. Martin's Press.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco (California), Jossey-Bass.
- Metzger, M. (junio de 1993). «Playing School or Telling the Truth?», *Harvard Graduate School of Education Alumni Bulletin*, 37(3), págs.14-16.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Beverly Hills (California), Sage.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2.ª ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Mills, C. W. (1959). «On intellectual craftsmanship», en C. W. Mills, *The sociological Imagination* (págs. 195-212), Londres (Reino Unido), Oxford University Press.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Mishler, E. G. (1990). «Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies», *Harvard Educational Review*, 60, págs. 415-442.
- Mohr, L. (1982). *Explaining Organizational Behavior*, San Francisco (California), Jossey-Bass.
- Morgan, D. L. (2008a). «Sample Size», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pág. 798), Thousand Oaks (California), Sage.
- Morgan, D. L. (2008b). «Sampling», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 799-800), Thousand Oaks (California), Sage.
- Norris, S. P. (1983). «The Inconsistencies at the Foundation of Construct Validation Theory», en E. R. House (comp.), *Philosophy of Evaluation* (págs. 53-74), San Francisco (California), Jossey-Bass.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning how to Learn*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.
- Olsson, M. R. (2008). «Postmodernism», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 655-659), Thousand Oaks (California), Sage.

- Organic architectural (s.f.), en *Wikipedia*, obtenido de http://en.wikipedia.org/wiki/Organic_architecture.
- Palys, T. (2008). «Purposive Sampling», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 697-698), Thousand Oaks (California), Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2.^a ed.), Newbury Park (California), Sage.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.^a ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*, Londres (Reino Unido), Sage.
- Pelto, P. y Pelto, G. (1975). «Intra-Cultural Diversity: Some Theoretical Issues», *American Ethnologist*, 2, págs. 1-18.
- Peshkin, A. (1991). *The Color of Strangers, the Color of Friends: The Play of Ethnicity in School and Community*, Chicago (Illinois), University of Chicago Press.
- Peters, R. L. (1992). *Getting What You Came for: The Smart Student's Guide to Earning a Master's or a Ph.D.*, Nueva York (Nueva York), Noonday Press.
- Pfaffenberger, B. (1988). *Microcomputer Applications in Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Phillips, D. C. (1987). *Philosophy, Science and Social Inquiry*, Oxford (Reino Unido), Pergamon Press.
- Phillips, D. C y Burbules, N. (2000). *Postpositivism and Educational Research*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield.
- Pitman, M. A. y Maxwell, J. A. (1992). «Qualitative Approaches to Evaluation», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (págs. 729-770), San Diego (California), Academic Press.
- Platt, J. R. (1964). «Strong inference», *Science*, 146, págs. 347-353.
- Poggie, J. J., Jr. (1972). «Toward Control in Key Informant Data», *Human Organization*, 31, págs. 23-30.

- Polit, D. F. y Beck, T. B (2010). «Generalization in Quantitative and Qualitative Research: Myths and Strategies», *International Journal of Nursing Studies*, 47, págs. 1451-1458.
- Potemkin village (1984), en F. C. Mish (comp.), *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary* (pág. 343), Springfield (Massachusetts), Merriam-Webster.
- Przeworski, A. y Salomon, F. (1988). *On the Art of Writing Proposals: Some Candid Suggestions for Applicants to Social Science Research Council Competitions*, Nueva York (Nueva York), Social Science Research Council.
- Pushor, D. (2008). «Collaborative Research», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 91-94), Thousand Oaks (California), Sage.
- Putnam, H. (1987). *The Many Faces of Realism*, LaSalle (Illinois), Open Court.
- Putnam, H. (1990). *Realism with a Human Face*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*, Berkeley, University of California Press.
- Rabinow, P. y Sullivan, W. M. (1979). *Interpretive Social Science: A reader*, Berkeley, University of California Press.
- Ragin, C. C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley, University of California Press.
- Ravitch, S. y Riggan, M. (2011). *Reason and Rigor: How Conceptual Frameworks Guide Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Reason, P. (1988). «Introduction», en P. Reason (comp.), *Human Inquiry in Action: Developments in New Paradigm Research*, Newbury Park (California), Sage.
- Reason, P. (1994). «Three approaches to participative inquiry», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research* (págs. 324-339), Thousand Oaks (California), Sage.
- Regan-Smith, M. G. (1991). *How Basic Science Teachers Help Medical Students Learn*, Harvard Graduate School of Education, tesis doctoral inédita.

- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*, Newbury Park (California), Sage.
- Robson, C. (2011). *Real world research* (3.^a ed.), Oxford (Reino Unido), Blackwell.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-modernism and the Social Sciences*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Rudestam, K. E. y Newton, R. R. (2007). *Surviving Your Dissertation* (3.^a ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*, Londres (Reino Unido), Hutchinson.
- Sandelowski, M. (2008). «Member Check», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 501-502), Thousand Oaks (California), Sage.
- Sankoff, G. (1971). «Quantitative Aspects of Sharing and Variability in a Cognitive Model», *Ethnology*, 10, págs. 389-408.
- Sayer, A. (1992). *Method in Social Science: A Realist Approach* (2.^a ed.), Londres (Reino Unido), Routledge.
- Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing Qualitative Inquiry*, Upper Saddle River (Nueva Jersey), Merrill Prentice Hall.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A Dictionary of Terms*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Scriven, M. (1967). «The Methodology of Evaluation», en R. E. Stake (comp.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (págs. 39-83), Chicago (Illinois), Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). «Beyond Formative and Summative Evaluation», en M. W. McLaughlin y D. C. Phillips (comps.), *Evaluation and Education at Quarter Century* (págs. 19-64), Chicago (Illinois), National Society for the Study of Education.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*, Londres (Reino Unido), Sage.
- Seidman, I. E. (1998). *Interviewing as Qualitative Research* (2.^a ed.), Nueva York (Nueva York), Teachers College Press.

- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Boston (Massachusetts), Houghton Mifflin.
- Shavelson, R. J. y Towne, L. (comps.) (2002). *Scientific Research in Education*, Washington, DC, National Academy Press.
- Shubin, N. (2008). *Your Inner Fish: A Journey into the 3.5-Billion-Year History of the Human Body*, Nueva York (Nueva York), Random House.
- Shweder, R. A. (comp.) (1980). *Fallible Judgment in Behavioral Research*, San Francisco (California), Jossey-Bass.
- Smith, L. (1979). «An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography and Other Case Studies», *Review of Research in Education*, 6, págs. 316-377.
- Smith, M. L. y Shepard, L. A. (1988). «Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices», *American Educational Research Journal*, 25, págs. 307-333.
- Somekh, B. (2008). «Action Research», en L. Given (comp.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (págs. 4-7), Thousand Oaks (California), Sage.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*, Nueva York (Nueva York), Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Starnes, B. (1990). «Save One of Those High-up Jobs for me»: *Shared Decision Making in a Day Care Center*, Harvard Graduate School of Education, tesis doctoral inédita.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.
- Strauss, A. (1995). «Notes on the nature and development of general theories», *Qualitative Inquiry*, 1, págs 7-18.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park (California), Sage.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (comps.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Sage.

- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (comps.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2.^a ed.), Thousand Oaks (California), Sage.
- Tolman, D. L. y Brydon-Miller, M. (2001). *From Subjects to Subjectivities: A Handbook of Interpretive and Participatory Methods*, Nueva York (Nueva York), New York University Press.
- Tukey, J. (1962). «The future of data analysis», *Annals of Mathematical Statistics*, 33, págs. 1-67.
- Tulving, E. (2002). «Episodic Memory: From Mind to Brain», *Annual Review of Psychology*, 53, págs. 1-25.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interviewing*, Nueva York (Nueva York), Free Press.
- Werner, O. y Schoepfle, G. M. (1987). *Systematic Fieldwork*, Newbury Park (California), Sage.
- Wievorka, M. (1992). «Case Studies: History or Sociology?», en C. C. Ragin y H. S. Becker (comps.), *What is a Case?* (págs. 159-172), Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.
- Wimsatt, W. (2007). *Re-engineering Philosophy for Limited Beings: Piecewise Approximations to Reality*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up Qualitative Research*, Newbury Park (California), Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.^a ed.), Thousand Oaks (California), Sage.

