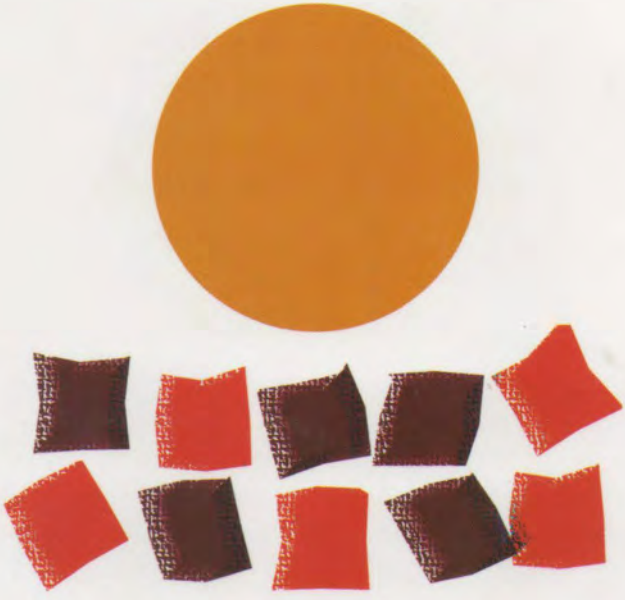
Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson

Cómo hacer investigación cualitativa

Fundamentos y metodología

Paidós Educador



Cómo hacer investigación cualitativa

PAIDÓS EDUCADOR

Últimos títulos publicados:

130. J. A. Castorina, C. Coll y otros - *Piaget en la educación*
131. G. Hernández Rojas - *Paradigmas en psicología de la educación*
133. J. Canaan y D. Epstein (comps.) - *Una cuestión de disciplina*
134. J. Beillerot y otros - *Saber y relación con el saber*
135. M. van Manen - *El tacto en la enseñanza*
136. M. Siguan - *La escuela y los inmigrantes*
137. B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) - *Didáctica de las ciencias sociales II*
138. S. González y L. Ize de Marenco - *Escuchar, leer y escribir en la EGB*
139. H. R. Mancuso - *Metodología de la investigación en ciencias sociales*
140. M. Kaufman y L. Fumagalli (comps.) - *Enseñar ciencias naturales*
141. F. Brandoni (comp.) - *Mediación escolar*
142. J. Piaget - *De la pedagogía*
143. I. Gaskins y T. Elliot - *Estrategias cognitivas en la escuela*
144. D. Johnson y otros - *Aprendizaje cooperativo en el aula*
146. B. Porro - *La resolución de conflictos en el aula*
148. A. Candela - *Ciencia en el aula*
149. C. Lomas (comp.) - *¿Iguales o diferentes?*
150. J. Voneche y A. Triphon (comps.) - *La génesis social del pensamiento*
151. M. Souto - *Las formaciones grupales en la escuela*
152. E. Lucarelli y otros - *De la teoría pedagógica a la práctica en formación*
153. M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (comps.) - *Evaluación de la docencia*
154. A. Baudrit - *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*
155. S. Hook - *John Dewey: semblanza intelectual*
156. M. T. Yurén Camarena - *Formación y puesta a distancia*
157. E. Willems - *El oído musical*
158. S. Schlemenson (comp.) - *Niños que no aprenden*
159. R. Glazman Nowalski - *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*
160. X. Lobato Quesada - *Diversidad y educación*
161. J. P. Das y otros - *Dislexia y dificultades de lectura*
162. C. Carrión Carranza - *Valores y principios para evaluar la educación*
163. Leonardo Viniegra Velázquez - *Educación y crítica*
164. X. Lobato Quesada - *Diversidad y educación: Taller de Fortalecimiento*
165. M. Benllock (comp.) - *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*
166. E. Willems - *El valor humano de la educación musical*
167. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*
168. E. Aguilar Mejía y L. Viniegra Velázquez - *Atando teoría y práctica en la labor docente*
169. J. L. Álvarez-Gayou Jurgenson - *Cómo hacer investigación cualitativa*
170. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*
171. M. Siguan - *Inmigración y adolescencia*
172. M. Farrell - *Temas clave de la enseñanza secundaria*
173. M. van Manen - *El tono en la enseñanza*
174. J. Haynes - *Los niños como filósofos*
175. C. Lomas (comp.) - *Los chicos también lloran*
176. S. Schlemenson - *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*
178. I. Gilbert - *Motivar para aprender en el aula*
179. M. Alvarado y B. M. Brizuela (comps.) - *Haciendo números*
180. P. Ahumada Acevedo, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*
181. R. C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*
182. M. A. Peredo Merlo - *Lectura y vida cotidiana*

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson

Cómo hacer investigación cualitativa

Fundamentos y metodología

PAIDÓS
México
Buenos Aires
Barcelona

Portada: Sandra Luz Barbosa

D.R. © de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós Mexicana, S. A.
Avenida Presidente Masarik núm. 111, 2o. piso
Colonia Chapultepec Morales
C.P. 11570, México, D.F.
www.paidos.com.mx

D.R. © Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
Av. Diagonal 662-664, 08034, Barcelona, España

Primera edición: 2003
Reimpresión en México: mayo de 2009
ISBN: 978-968-853-516-5

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, sin permiso previo del editor.

Impreso en los talleres de Programas Educativos, S.A. de C.V.
Calzada Chabacano no. 65, local A, colonia Asturias, México, D.F.
Impreso en México – *Printed in Mexico*

SUMARIO

PRIMERA PARTE
ORÍGENES Y PLANTEAMIENTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. Introducción a la investigación cualitativa 13
El paradigma de la investigación cualitativa ¿es una revolución científica? 29
La validez, la confiabilidad y el muestreo en la investigación cualitativa 31
Situación actual de la investigación cualitativa 34

SEGUNDA PARTE
ENFOQUES O MARCOS TEÓRICOS O INTERPRETATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

2. Qué son y para qué sirven los marcos 41
Marcos constructivistas 44

3. Marcos referenciales interpretativos 65
Interaccionismo simbólico 65
Principios metodológicos del interaccionismo simbólico ... 70
Interaccionismo interpretativo 73
Etnometodología 74
Análisis conversacional 75
Etnografía 76
Hermenéutica 80
Fenomenología 85
Fenomenografía 89
Teoría fundamentada 90

TERCERA PARTE

MÉTODOS CUALITATIVOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4. Métodos básicos 103
Observación 103
Autoobservación 108
Entrevista 109
Fotobiografía 113
Historias de vida e historia oral 126
Narrativa o análisis narrativo 127
Grupo focal 128
Investigación endógena 146
El cuestionario en la investigación cualitativa 148

5. Métodos híbridos 159
Investigación-acción 159
Análisis de contenido 163

CUARTA PARTE

FASES FINALES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

6. Análisis de la información 187
Procedimiento 191

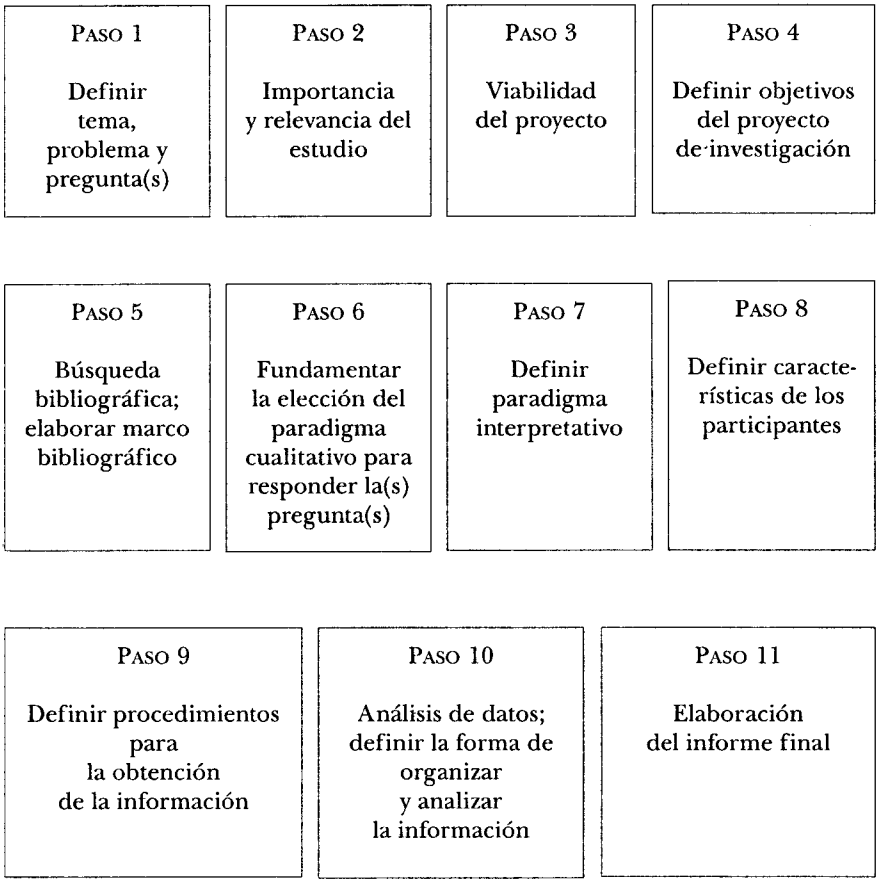
7. Computación en la investigación cualitativa 195
Ventajas y desventajas de los paquetes 196

8. Planeación y presentación de un proyecto de investigación cualitativa 201
Pasos 201

9. Algunas reflexiones sobre la ética en la investigación cualitativa 209

Bibliografía 213

Pasos para la realización de una investigación cualitativa



PRIMERA PARTE

ORÍGENES Y PLANTEAMIENTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La ciencia ha sido y es uno de los más importantes motores para el desarrollo del ser humano en muy diversos aspectos.

Durante muchos años y probablemente inspirados en las ciencias naturales, juntamente con el paradigma predominante del positivismo, los científicos se enmarcaron en la corriente conocida como *cuantitativa.*

Los estudiosos de la ciencia de la conducta y de las ciencias sociales tampoco escaparon de esta influencia, y por difícil que pareciera asumir esta visión para los complejos fenómenos motivo de su estudio, fueron hábiles en extremo para lograr encajar los fenómenos y los sujetos en este esquema.

Las características generales de este paradigma son:

- El punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad [Tamayo 1994].
- Los fenómenos, los hechos y los sujetos son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.
- La realidad se considera estática.
- Se pretende objetividad en el investigador.
- Las situaciones «extrañas» que afecten la observación y la objetividad del investigador se controlan y evitan.
- Se considera que hay una realidad allá afuera que debe ser estudiada, capturada y entendida [Taylor y Bogdan 1996].

Él método científico es la suma de los principios teóricos, las reglas de conducta y las operaciones mentales y manuales que se

usaron en el pasado y siguen usando los hombres de ciencia para generar nuevos conocimientos científicos [R. Pérez Tamayo 1990].

Los principales esquemas que en la historia se han propuesto sobre este método pueden clasificarse en cuatro categorías:

- *Método inductivo-deductivo.* Las ciencias se inician con observaciones individuales, a partir de las cuales se plantean generalizaciones cuyo contenido rebasa los hechos observados en un principio. Las generalizaciones permiten hacer predicciones cuya confirmación refuerza y cuyo fracaso debilita tales predicciones, y puede obligar a modificarlas o hasta rechazarlas. El método inductivo-deductivo acepta la existencia de una realidad externa y postula la capacidad del ser humano para percibirla por medio de sus sentidos y entenderla por medio de su inteligencia. Usaron este método Aristóteles y sus comentaristas medievales, Francis Bacon, Galileo, Newton, Locke, Herschel, Mill, los empiristas, los positivistas lógicos, los operacionalistas y los científicos contemporáneos en general.
- *Método* a priori-*deductivo.* El conocimiento científico se adquiere por medio de la captura mental de una serie de principios generales, a partir de los cuales se deducen sus factores particulares, que pueden o no ser demostrados objetivamente. Estos principios generales pueden provenir de Dios o bien poseer una existencia ideal, pero en ambos casos son invariables y eternos. Este método lo utilizaron Pitágoras, Platón, Arquímedes, Descartes, los idealistas y la mayor parte de los racionalistas.
- *Método hipotético-deductivo.* Entre los cultivadores de éste caben todos los científicos y filósofos de la ciencia que han postulado la participación inicial de elementos teóricos o hipótesis en la investigación científica, que anteceden y determinan a las observaciones. De acuerdo con este grupo, la ciencia tiene su fundamento en conceptos que no se derivan de la experiencia del mundo que está *allá afuera,* sino que el investigador los postula en forma de hipótesis con base en su intuición. En esta forma del método científico, la inducción no desempeña ningún papel; de hecho muchos de los miembros de este grupo la evitan conscientemente. Hume, Kant, Popper y algunos otros científicos y filósofos contemporáneos han trabajado según este método.

- *No hay método.* Entre los pensadores que niegan la existencia de un método científico hay dos tendencias:

  1. Los que afirman, como Feyerabend, que el estudio histórico nunca ha revelado un grupo de reglas teóricas o prácticas seguidas por la mayoría de los investigadores.
  2. Los que señalan que aunque en el pasado pudo haber un método científico, su ausencia actual se debe al crecimiento progresivo y a la variedad de las ciencias, por lo que hoy existen no uno, sino muchos métodos científicos. Son exponentes de este segundo grupo varios de los biólogos teóricos, como Ayala, Dbshansky y Mayr, así como algunos de los racionalistas contemporáneos.

Existe un grupo de científicos que piensan que si bien en otros tiempos era posible hablar de un método científico, actualmente el campo total de la ciencia es tan complejo y heterogéneo que ya no es posible identificar un método común a todas ellas, debido al gran desarrollo de las ciencias físicas en comparación con las otras ciencias naturales. Hoy sabemos que no todos los fenómenos naturales son reducibles a expresiones matemáticas; que no todos los hechos que constituyen la realidad son analizables experimentalmente; que no todas las hipótesis válidas pueden confrontarse con la realidad a la que se refieren; y que al determinismo y al mecanicismo que prevalecieron en la física y en la astronomía de los siglos XVII a XIX deben agregarse ahora los procesos estocásticos, la pluralidad de causas, la organización jerárquica de gran parte de la naturaleza, la emergencia de propiedades no anticipables en sistemas complejos, y otros aspectos más derivados no sólo de las ciencias biológicas, sino también de las sociales, como la economía, la política y la historia.

Ruy Pérez Tamayo dice: «En contraste con la filosofía, la literatura, la danza, la poesía, la pintura, la música y tantas otras manifestaciones elevadas del espíritu humano, la ciencia comparte con la política, la industria, la ingeniería, el metro y el servicio de telégrafos una obligación fundamental: la de producir resultados concretos y objetivos, la de funcionar» [1990, p. 211].

El fenomenólogo Husserl dice que «las formas de ser, que tienen especialmente sus modos de darse, tienen también sus modos en

cuanto al método de conocerlas». Los planteamientos de Husserl se desconocieron durante la euforia positivista de la primera mitad del siglo XX; el método se asume como criterio único de verdad. Este método es el de las ciencias naturales, centrado en la observación empírica y sensible, en la mensurabilidad de lo observado y en su verificación objetiva.

Herbert Pietschmann, del Departamento de Física Teórica de la Universidad de Viena, pone en tela de juicio la ciencia actual como tal [M. Martínez 1999], y sostiene que se paga un sobreprecio por la ciencia pura y aplicada y que su verdad no es tan absoluta y salvadora al sacrificar, en sus aras, valores y creencias genuinamente humanos. Considera que las ciencias requieren un nuevo estilo de pensar, una nueva lógica, otro modo de formar las construcciones teóricas: un estilo de ciencia y paradigma que respete y no deforme o desvirtúe la naturaleza de las realidades que estudia.

Bertrand Russell dice que para que una civilización científica sea considerada buena, no sólo es preciso aumentar el conocimiento, sino también la sabiduría.

El paradigma científico tradicional, que es empírico experimental, se basa fundamentalmente en un triple postulado: el realismo, el empirismo y el positivismo.

- El realismo sostiene que los objetos materiales poseen una existencia fuera de los seres humanos e independiente de su experiencia sensible, y afirma que en la percepción se tiene un contacto directo con ellos, que los hechos hablan por sí mismos.
- El empirismo sostiene que la experiencia es la fuente de todo conocimiento y que éste depende en última instancia del uso de los sentidos.
- El positivismo afirma que el método científico de las ciencias naturales es la única actividad válida para el conocimiento y que la ciencia busca hechos.

De acuerdo con Miguel Martínez, la urgencia de un nuevo paradigma surge de que no se puede proceder con la ilusión de un realismo ingenuo o con un prejuicio ontológico, pues no es cierto que los hechos hablen por sí mismos. En síntesis, el nuevo paradigma tendrá presente que las ciencias humanas nunca podrán ser objetivas,

porque nunca podrán objetivizar a su objeto de estudio: el científico mismo, ni siquiera en el acto de hacer ciencia. Si, como afirma Kant, la ciencia es un producto del hombre, ésta nunca podrá dar razón plena de él.

El concepto tradicional de ciencia y su método empírico experimental más bien parecen constreñir y aprisionar la imaginación creadora de nuestro pensamiento. Persisten en la ciencia tradicional muchas actitudes y procedimientos que, rigurosamente hablando, sólo podemos ubicar dentro del terreno de los hábitos mentales o de los mitos. Así se deben calificar las explicaciones causales cuando se les otorga un valor absoluto (ya que carecen de evidencia), las leyes de probabilidad (que son leyes a medias), la plena objetividad (que no existe), la inferencia intuitiva (que es injustificable), la verificación empírica (que es imposible) y otros factores centrales de las ciencias cuando se cree ciegamente en ellos [M. Martínez 1999].

En el área de las ciencias humanas, esas objeciones se agravan todavía más. En ellas, conceptos tales como leyes, experimentos, medidas, variables, control y teoría no significan lo mismo que en las ciencias naturales. Por tanto, el término *ciencia* no se puede aplicar con el mismo sentido a la percepción, a la cognición, a la motivación, al aprendizaje, a la psicología social, a la psicopatología, a la psicoterapia, a la estética, al estudio de la creatividad o al estudio empírico de fenómenos relevantes en los dominios de las humanidades.

Como puede verse, estas consideraciones alejan al científico de lo que, desde mi punto de vista, es la mayor esencia de la humanidad (incluidos los científicos): su subjetividad.

La necesidad de encontrar en las ciencias humanas otro paradigma que sustituya al tradicional tomado de las ciencias naturales, concretamente de la física, resulta imperiosa si se quiere evitar que aquéllas permanezcan estancadas con la ilusión que produce un conocimiento incompleto y hasta falso, y una seudocerteza que a nada conduce.

Miguel Martínez propone que el paradigma científico tradicional centrado en el realismo, el empirismo y el positivismo ha alcanzado los límites de su utilidad en la mayoría de las áreas del saber y que se impone la necesidad de hallar otro. El agotamiento del paradigma radica no sólo en su inconsistencia interna, epistemológica, sino sobre todo en su incapacidad para dar explicaciones adecuadas

e intelectualmente satisfactorias de la realidad que nos circunda y de los fenómenos que percibimos.

Como dice Ivonne Szasz:

> De manera por demás esquemática, en las aproximaciones cuantitativas predomina lo que hemos llamado *la objetivización de los actores*, o sea de los eventos que experimentan los sujetos, y que en la investigación social se lleva a la práctica mediante la construcción de conceptos operativos, que están atomizados y parcializados como parte del recorte del objeto de estudio y que se representa mediante indicadores *objetivos* [1996, p. 13].

Ya en 1956 Herbert Blumer [1998] identifica serios problemas con el método estadístico: falla en la producción de principios generales, margina el carácter creativo de la interacción humana y equivoca el tratamiento de características complejas y dinámicas de la vida social como si fueran variables bien definidas que se interrelacionan independientemente del contexto. Sugiere que estos problemas hacen que los métodos estadísticos sean inadecuados para gran parte de la investigación social. Blumer claramente considera a la estadística como inadecuada para el estudio de la mayoría de las formas del comportamiento humano.

Históricamente, la investigación cualitativa se definía dentro del paradigma positivista, así algunos investigadores cualitativos de mediados del siglo xx (como Becker, Geer, Hughes y Strauss) reportaron hallazgos de observación participante en términos cuasiestadísticos.

Arthur Vidich y Stanford Lyman [1998] proponen el desarrollo histórico de la tradición cualitativa desde sus orígenes, y Norman Denzin e Yvonna Lincoln [1998] se empeñan en una periodización del avance de la investigación cualitativa en el siglo xx, de tal modo que ambos ejercicios nos ofrecen una idea del desarrollo de este paradigma.

Los primeros autores nos hablan de ocho periodos que no se definen con gran claridad en el tiempo:

- *Etnografía temprana (hasta el siglo xvii).* También denominan este periodo como el del *descubrimiento del otro.* Surge del interés de

los occidentales por conocer los orígenes de la cultura y la civilización. El descubrimiento de otros seres humanos que viven en entornos no occidentales planteó dificultades cosmológicas que no casaban con las ideas prevalecientes (provenientes de la Biblia, particularmente del Génesis) sobre el origen de los seres humanos.

- *Etnografía colonial (exploradores de los siglos XVII, XVIII y XIX).* También denominado de las *mentalidades coloniales y la persistencia del otro,* esta etapa se caracteriza fundamentalmente por las descripciones de razas y culturas hechas por misioneros, exploradores, bucaneros o administradores coloniales. Estos recuentos se hallan en archivos eclesiásticos, nacionales o locales. El rasgo primordial de estos informes es que están escritos desde la mirada del conquistador y nos hablan de las prácticas y costumbres de los *primitivos.*
- *La evolución de la cultura y la sociedad: Augusto Comte y el método comparativo.* En este periodo los investigadores buscan comprender cómo se relacionan las formas de vida occidentales con las de los *otros.* Este planteamiento surge del método comparativo propuesto por Augusto Comte, en el que propone que todas las culturas se desarrollan en tres estadios a los que denominó *épocas de crecimiento moral.* En opinión de Vidich y Lyman, esta preconcepción eurocéntrica para comprender otras culturas facilitó el trabajo de manera importante a los etnógrafos de la época; de hecho, su trabajo se limitaba a descubrir una serie de patrones preestablecidos. De esta manera, queda muy claramente ilustrado un pensamiento positivista.
- *La etnografía del siglo XX. El comtismo y la guerra fría.* Finalizada la Segunda Guerra Mundial, se dieron una serie de movimientos sociales nacionales que terminaron con las formas directas del colonialismo global. El término *primitivo* cambia por el de *subdesarrollo;* se terminan los pueblos primitivos para ser estudiados y además las culturas liberadas se vuelven sumamente críticas de todas las prácticas coloniales, dentro de las cuales se engloban los estudios etnográficos realizados en sus poblaciones. Se culpabiliza a los investigadores al igual que a sus naciones. De esta manera, la mirada de los etnógrafos se vuelve hacia sus propias sociedades, abriéndose el campo de estudio a los

grupos de personas diferentes existentes en el seno de la propia sociedad occidental. Comienzan así los periodos modernista y posmodernista.

- *Etnografía del indio americano como* el otro *(antropología de finales del siglo XIX y principios del siglo XX).* Aunque se trata de una etapa muy localista de Norteamérica, puede trasladarse a algunas naciones con población indígena. En sus inicios, el estudio y las descripciones de las tribus de indios norteamericanos se asemejaron mucho a las descritas en las etapas de la etnografía colonial o incluso en la del método comparativo de Comte. La vida y el mundo de los primitivos se asumía como una ventana a través de la cual se podría ver el pasado prehistórico.[1]

Investigador notable por su heterodoxia es Frank Hamilton Cushing, quien, estudiando a los zuni, se convirtió en chamán y jefe guerrero del grupo, a diferencia de Paul Radin, quien dedicó su vida a vivir y estudiar a los indios winebago, sin volverse miembro del grupo como Cushing.

En mi opinión, estos investigadores de finales de un siglo y principios de otro empiezan a delinear muchas de las visiones actuales de la investigación cualitativa.

- *Etnografía del* otro ciudadano *o estudios comunitarios (de inicios del siglo XX a los años sesenta.* El origen de los estudios de esta fase es el deseo de incorporar en la fe protestante predominante a grupos de población alejados de ella, como las personas de color negro. De esta necesidad surgen encuestas basadas en el Inventario Cultural del Museo Americano de Historia Natural, el cual proporciona categorías utilizadas por los antropólogos para estudiar a los pueblos primitivos.

[1] Describen Vidich y Lyman cómo en la Feria Mundial de San Luis en 1904, el científico misionero Samuel Phillips Verner exhibió a Ota Benga, un pigmeo del Congo Belga. Ota Benga fue, un año después, exhibido en la jaula de monos del zoológico del Bronx. En forma similar, en 1911 el antropólogo estadounidense Alfred Kroeber exhibió en el Museo de Antropología de la Universidad de California a Ishi, último sobreviviente de la tribu yahi. Véanse referencias a estos hechos en P. V. Bradford y H. Blume, *Ota Benga: The Pygmy in the Zoo*, Nueva York: St. Martin, 1992; T. Kroeber, *Ishi in Two Worlds: A Biography of the Last Wild Indian in North America*, Berkeley: University of California Press, 1962, y T. Kroeber, *Ishi: Last of His Tribe*, Nueva York: Bantam, 1965.

A partir de 1925, Franklin Frazier comienza estudios sobre la vida de la población negra en los guetos en diversos sitios de Estados Unidos, y Thorstein Veblen realiza estudios etnográficos que retratan la vida en los guetos universitarios norteamericanos. Ambos estudios son verdaderos ejemplos de investigaciones cualitativas basadas en datos obtenidos de ricas y variadas experiencias de vida.

Concurrentemente, en la Universidad de Chicago, William Foote White da un vuelco a lo que había sido la visión de la etnografía en ese centro, cuando realizó su investigación en el barrio italiano donde vivía. Aunque los resultados de su estudio se presentan como descriptivos, surgen de la relación y la interacción de White con sus sujetos; de hecho, se lo aprecia tanto como investigador cuanto como sujeto de su propio estudio. A esta experiencia la denomina *observación participante.*

En 1928, Robert Redfield presenta su tesis doctoral titulada «Un proyecto para el estudio de Tepoztlán, México», en la que retrata cualitativamente las virtudes del México vernáculo. De ahí se desencadenan diversos estudios sobre pequeñas comunidades y los efectos de las políticas económicas sobre éstas, tanto en Estados Unidos como en países del tercer mundo.

- *Estudios de etnicidad y asimilación (de mediados del siglo XX a la década de los ochenta).* En esta fase, la visión de la investigación etnográfica en Estados Unidos deja los debates respecto a cuánto se han asimilado y aculturado, o no, diferentes grupos humanos al estilo de vida norteamericano, y se comienza a observar el discurso sobre las minorías y sus características, contenidos e implicaciones.
- *El presente o el reto de la posmodernidad.* En esta época los investigadores ya no son meros observadores de la historia: se convierten en participantes de la lucha por la libertad. Como dice John van Manen: «Se vuelven reporteros de los dolores, los traumas, los miedos, las ansiedades, los sueños, fantasías y esperanzas de la vida de las personas» [1988]. Los métodos de la etnografía se han refinado y diversificado y ya no se encuentran vinculados con los valores que guiaron a los etnógrafos del pasado.

Por su parte, Denzin y Lincoln [1998] dividen la historia de la investigación cualitativa en cinco periodos, a los que llaman *momentos.*

- *El periodo tradicional.* Éste comprende los dos primeros periodos de la caracterización de Vidich y Lyman y se refiere a la época en que el *otro* era visto como un extranjero, diferente, exótico y extraño. Es la época del investigador solitario que se trasladaba a un lugar lejano, sufriendo las penurias y dificultades del trabajo de campo, y recogía sus datos para después regresar a escribir un reporte *objetivo* de sus hallazgos. Son clásicos los estudios de este tipo realizados por Malinowsky, Margaret Mead y Gregory Bateson. La escuela de Chicago propicia el desarrollo de una metodología interpretativa basada en la historia de vida de los sujetos.
- *Fase modernista.* Los autores consideran que ésta fue la época de oro de la investigación cualitativa. Se realizan rigurosas investigaciones cualitativas sobre procesos sociales importantes, incluyendo la desviación y el control social en el aula y en la sociedad; es un periodo de febril creatividad. Se desarrollan y se encuentran nuevas teorías y paradigmas interpretativos como la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica y el feminismo. Surge en este periodo la teoría fundamentada, de Glasser y Strauss; se desarrolla la investigación cualitativa en educación; Herbert Blumer desarrolla el interaccionismo simbólico, y surge la concepción de la investigación naturalista, entre otros avances.
- *Fase de los géneros borrosos o vagos.* Éste es un periodo en el que, aun cuando los investigadores cuentan con una multitud de paradigmas interpretativos y metodologías para la obtención de información, empiezan a desdibujarse los límites entre las disciplinas sociales y las humanidades. Tal periodo presenta los siguientes ejemplos: documentales que parecen ficción (Mailer), parábolas que se presentan como etnografía (Castaneda), tratados teóricos que parecen guías de viajero (Lévi-Strauss); surgen nuevos enfoques, como el postestructuralismo (Barthes), el neopositivismo (Phillips), el neomarxismo (Althusser), el micromacro descriptivismo (Geerz), teorías rituales del drama y la cultura (V. Turner), el deconstruccionismo (Derrida) y la etno-

metodología (Garfinkel). Ésta es la etapa de la diversificación que abre la puerta a lo que puede considerarse el estado de la realidad actual del campo.

- *Periodo de la crisis de representación.* Este periodo se ubica a mediados de la década de los ochenta. Se caracteriza por reportes de investigación más reflexivos que hablan de una doble crisis: la de representación, que se refiere al cuestionamiento respecto a que el investigador realmente capture la experiencia vivida y cree la experiencia en el texto; y la de legitimación, que se refiere al cuestionamiento de los criterios tradicionales para la evaluación e interpretación de la investigación cualitativa. Como dicen Norman Denzin e Yvonna Lincoln: «Es claro que ambas crisis se interrelacionan, ya que cualquier representación debe legitimarse basándose en una serie de criterios que le permitan al autor (y al lector) realizar vínculos entre el texto y el mundo sobre el que se escribe.»
- *El quinto momento.* Se refiere al tiempo actual, en el que persiste la preocupación por la representación del otro, surgen nuevas epistemologías provenientes de grupos antes silenciados, y se visualiza un futuro de más investigación vinculada con la acción, más activista, así como una mayor crítica social. En esta fase, los estudios de narrativas grandiosas serán sustituidos por teorías más locales y de menor escala, ajustadas a problemas y situaciones específicas.

El recuento histórico ofrece cierta claridad en cuanto a las implicaciones de la investigación cualitativa y cómo se desarrolló desde sus orígenes. Pasemos ahora a la caracterización de la investigación cualitativa

Steve Taylor y Robert Bogdan, en su libro ya clásico *Introducción a los métodos cualitativos de investigación,* consideran diez características de la investigación cualitativa:

1. *La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con

interrogantes formuladas vagamente. Ésta es una de las diferencias torales con el enfoque cuantitativo

2. *En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.* Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.
3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante, tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que hayan llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos [R. Emerson, citado en S. Taylor y R. Bogdan 1996]. Esta característica de la investigación cualitativa proviene del planteamiento que Blumer presentó en 1928, en el cual sostiene que el hecho definitorio de la investigación naturalista es su respeto por la naturaleza del mundo social. Blumer contrasta la investigación naturalista con otras estrategias: experimentos de laboratorio; estudios centrados en productos y no en procesos; investigaciones que inician con un modelo preconstruido de lo que se estudiará, haciendo contacto con el mundo real por medio de las deducciones de dicho modelo, e investigaciones que reconstruyen un cuadro de sucesos pasados y proceden a estudiar la reconstrucción. La concepción de Herbert Blumer de la investigación naturalista parece basarse en diversos contrastes con la tradición dominante de la investigación social:

a) Se investiga en el entorno del mundo real, en vez de hacerlo en entornos creados específicamente para los fines de la investigación.

b) Se estudian los procesos sociales con intervención mínima del investigador, en vez de ejercer el control físico de las variables, esencial en la experimentación de laboratorio.
c) Se utilizan estrategias flexibles para la obtención de datos, y la decisión de qué datos obtener y cómo obtenerlos se toma en el curso de la investigación; esto, en contraposición a la preestructuración de la recolección de datos característica de las encuestas.
d) Se investigan los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, en vez de basarse en entrevistas o cuestionarios diseñados para documentar los tipos de actitudes y personalidades.
e) Se construye y se reconstruye continuamente el modelo del proceso que se estudia, en contraposición con aquella investigación que se aboca a probar una serie de hipótesis predefinidas [M. Hammersley 1990, pp. 156-157].

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, para la investigación cualitativa, resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas. Herbert Blumer lo explica como sigue:

> Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador *objetivo* y rechazando el rol de unidad actuante equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo; en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea [1969, p. 86].

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Tal como dice Severin T. Bruyn [1966], el investigador cualitativo ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo es un tema de investigación.
6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca la *verdad* o la *moralidad,* sino una compren-

sión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o la del consejero; la del paranoide, tanto como la del psiquiatra. En los estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los «desviados») a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista. Oscar Lewis, célebre por sus estudios sobre los pobres en América Latina, escribe: «He tratado de dar una voz a personas que rara vez son escuchadas.»

7. *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el elemento humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde con otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre «la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales», en palabras de Burgess.
8. *Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación.* Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico [H. Blumer 1969]. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales ni escalas clasificatorias.

   Mientras los investigadores cualitativos subrayan la validez interna, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y en la reproducibilidad de la investigación. Algunos autores consideran que a la confiabilidad se le ha atribuido una importancia excesiva en la investigación social.

Nos concentramos en la coherencia sin preocuparnos mucho por si estamos en lo correcto o no. Como consecuencia, tal vez hayamos aprendido una enormidad sobre la manera de seguir un camino incorrecto con un máximo de precisión. Esto no significa que a los investigadores cualitativos no les preocupe la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista ni informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a algunas personas. Constituye una investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos. Esto es a lo que los autores sajones denominan *rigor.*

En los capítulos que siguen, examinaremos algunos de los controles a los que los investigadores pueden someter la precisión de los datos que registran. No obstante, si deseamos producir estudios válidos del mundo real, no es posible lograr una confiabilidad perfecta. El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigoso y su éxito depende de la capacidad del investigador.

9. *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son, a la vez, similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos debido a que en cada escenario o por medio de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado. Algunos procesos sociales que aparecen con un relieve bien definido en ciertas circunstancias, en otras sólo se dibujan tenuemente.
10. *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no se han refinado ni homogeneizado tanto como otros enfoques investigativos. Esto en parte constituye un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros, como el presente, y de narraciones directas de investigadores de campo; también refleja la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que condu-

cen sus estudios. Son artífices alentados a crear su propio método [C. Wright Mills 1959]. Siguen directrices orientadoras, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es el esclavo de un procedimiento o técnica.

Mathew B. Miles y Michael Huberman [1994] consideran características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

1. Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o la situación de vida. Estas situaciones son típicamente banales o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, los grupos, las sociedades y las organizaciones.
2. El papel de los investigadores alcanza una visión holística (sistémica, amplia e integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones y sus normas explícitas e implícitas.
3. El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, llevando un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión de las preconcepciones de los temas objeto de discusión.
4. Leyendo estos materiales, el investigador está listo para aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deben mantenerse en su formato original a través del estudio.
5. Una tarea fundamental consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares.
6. Hay muchas interpretaciones posibles de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.
7. Se utilizan relativamente pocos instrumentos generalizados. El investigador constituye el principal instrumento de medida.
8. La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden hundirse, subagruparse o cortarse en segmentos semiópticos. Se pueden organizar para permitir que el investigador contraste, compare, analice y ofrezca modelos.

Podemos considerar que las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa se sitúan en tres áreas:

1. La explicación y la comprensión como propósitos *vs.* el propósito de indagar.
2. El papel personal *vs.* el impersonal que el investigador adopta.
3. El conocimiento descubierto *vs.* el conocimiento construido.

En la investigación cualitativa, lo que se espera al final es una descripción tersa, una comprensión experiencial y múltiples realidades.

El paradigma de la investigación cualitativa ¿es una revolución científica?

Una comunidad científica no puede realizar sus actividades sin un grupo de creencias. Estas creencias forman la base de la iniciación educativa que prepara y licencia al estudiante para la práctica profesional. La naturaleza de la preparación *rigurosa* permite asegurar que las creencias recibidas queden fijadas firmemente en la mente del estudiante. Los científicos hacen grandes esfuerzos para defender la idea de que saben cómo es el mundo. Con esta meta, la ciencia *normal* a menudo intentará suprimir las novedades que amenazan sus fundamentos. Se da un giro en los compromisos profesionales respecto a conceptos compartidos cuando una *anomalía* mina los postulados básicos de la práctica científica. Estos giros son lo que Thomas S. Kuhn [1989] denomina *revoluciones científicas.* Una teoría nueva surge por la falla persistente de la ciencia normal para resolver adecuadamente ciertas interrogantes. La falla de las reglas constituye el preludio a la búsqueda de nuevas reglas. En su obra clásica *La estructura de las revoluciones científicas,* Kuhn sostiene que todas las crisis desembocan en uno de tres caminos:

1. La ciencia normal es capaz de manejar la crisis y todo regresa a la «normalidad».
2. El problema se resiste y es etiquetado, pero es percibido como resultante del fracaso del campo para poseer las herramientas necesarias para su resolución; si es así, los científicos lo dejan a un lado para ser atendido por una generación futura que tenga mejores herramientas.

3. Emerge un nuevo candidato a paradigma y se establece una batalla para su aceptación. Una vez que logra la condición de paradigma, un paradigma se declara inválido sólo si existe un candidato alterno para tomar su lugar. Dado que no puede existir la investigación en ausencia de un paradigma, el rechazar un paradigma sin sustituirlo simultáneamente por otro es rechazar la ciencia misma. La transición de un paradigma en crisis a uno nuevo, del que pueda surgir una nueva tradición de ciencia normal, no es su proceso acumulativo. Es la reconstrucción del campo con nuevas bases. Esta reconstrucción cambia algunas de las generalizaciones teóricas fundamentales del campo. Cambia los métodos y las aplicaciones. Altera las reglas.

Un paradigma transforma a un grupo en una profesión o en por lo menos una disciplina. Y de ellos sigue la formación de revistas especializadas, de cuerpos profesionales y una demanda de un sitio especial en la academia. Se da la promulgación de artículos académicos que están dirigidos sólo a colegas profesionales, cuyo conocimiento del paradigma compartido se da por sentado y que demuestran ser los únicos capaces de leer y entender los trabajos dirigidos a ellos.

Consecuentemente, la asimilación de un nuevo tipo de fenómeno o de una nueva teoría científica demanda el rechazo de un paradigma anterior. Si eso no fuera así, el desarrollo científico sería genuinamente acumulativo. La investigación normal es acumulativa pero no la revolución científica. En consecuencia, la tradición científica normal que emerge de una revolución científica no sólo es incompatible sino a menudo inconmensurable con la que le precedió.

Desde la perspectiva de Kuhn, el nuevo paradigma generalmente sustituye o anula al anterior. Como podrá verse posteriormente, este planteamiento no resulta del todo exacto en cuanto a los paradigmas de investigación cuantitativa y cualitativa.

El momento actual de ambos paradigmas demuestra que el nuevo modelo es simplemente una visión diferente que aborda otra realidad, y muchas veces ambos paradigmas pueden ser complementarios.

En suma, considero que el advenimiento del paradigma cualita-

tivo se constituyó en una revolución en el campo de la investigación científica, pero su penetración no ha desplazado o eliminado al paradigma cuantitativo, ni lo eliminará. El problema y la pregunta de la investigación representa la guía para la selección del paradigma que responderá mejor a nuestra interrogante.

La validez, la confiabilidad y el muestreo en la investigación cualitativa

La investigación cuantitativa se basa en tres conceptos fundamentales: la validez, la confiabilidad y la muestra.

La validez, en este paradigma, implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer, y no en otra.

La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles. La confiabilidad se considera externa cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales, e interna cuando varios observadores concuerdan en los hallazgos al estudiar la misma realidad.

La muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados.

La mayoría de los autores que han escrito sobre la investigación cualitativa, a mi juicio, no logran sacudirse la necesidad de cumplir con estos postulados. Así, se dice que la validez y la confiabilidad se buscan en la investigación cualitativa mediante, por ejemplo, la triangulación de métodos o de investigadores. Este concepto implica utilizar los diversos métodos para verificar los resultados, o bien contar con la opinión de uno o más investigadores en la interpretación de tales resultados. De ninguna manera critico estas prácticas, las cuales enriquecen enormemente lo que la investigación cualitativa puede brindar, pero no las considero indispensables. Lo que me parece incomprensible es que se las consigne para cumplir con los requerimientos del paradigma positivista.

Más adecuado me parece que en la investigación cualitativa se hable de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y, en este

sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir.

Por otro lado, la confiabilidad desde el paradigma cuantitativo se refiere a reducir el error de medición al mínimo posible [R. Hernández Sampieri y cols. 1998]. Estrictamente hablando, en la investigación cualitativa no se realizan mediciones, por lo que este elemento quedaría anulado. Sin embargo, algunos autores buscan tener en la investigación cualitativa un equivalente de la confiabilidad, pero predominantemente referida a los casos en los que se realiza la interpretación de los datos obtenidos. En este caso, algunos autores buscan que los resultados sean lo más concordantes posible y, en efecto (porque no es la meta del paradigma cualitativo), no se afanan en la previsión ni en la uniformidad de resultados de diversos grupos, aunque cuando se llega a ésta resulta muy valiosa. Eisner [citado por M. Martínez 1999] propone la *corroboración estructural,* que consiste en el proceso de reunir los datos y la información y con ellos establecer los lazos de un todo que se apoya en partes de la evidencia.

En relación con esto, surge el concepto de triangulación, que se ha considerado como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación [N. Denzin e Y. Lincoln 1998].

Norman Denzin [citado por V. Janesick 1998] propone cuatro tipos de triangulación:

- *Triangulación de datos:* utilización de diversas fuentes de datos en un estudio. .
- *Triangulación de investigadores:* utilización de diferentes investigadores o evaluadores.
- *Triangulación de teorías:* utilizar múltiples perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos.
- *Triangulación metodológica:* la utilización de diferentes métodos para estudiar un mismo problema.

Valerie Janesick [1998] agrega una quinta triangulación a la que llama *triangulación interdisciplinaria:* la participación de profesiona-

les de diferentes disciplinas, la cual enriquece la interpretación.

Mi posición se acerca más a lo que dice Janice Morse [1998] en cuanto a que el valor de la triangulación se encuentra cuando entramos en la interpretación de los datos. Los diferentes marcos referenciales pueden brindar mayor claridad y complementarse, siempre y cuando no se mezclen.

En la investigación cuantitativa, la selección de la muestra resulta crucial, puesto que al obtenerse mediante la aleatoriedad se aspira a que tal muestra tenga la misma distribución normal del universo y, por ende, los resultados obtenidos puedan generalizarse; de igual manera, si la muestra es o no representativa, ello determina el tipo de análisis estadísticos que se aplican.

En la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas. Si en la investigación cualitativa buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse. Sin embargo, es un hecho incontrovertible que hoy en día la investigación cualitativa, aun sin aspirar a la representatividad o a la generalización, se utiliza ampliamente en el mundo de los negocios y del mercado, sobre todo por medio de la utilización de grupos focales (de los que hablaré más adelante), y sus resultados frecuentemente se toman como base de decisiones que implican grandes cantidades de dinero.

La saturación se refiere al momento en el que durante la obtención de la información, ésta empieza a ser igual, repetitiva o similar. Por ejemplo, si se trabaja con grupos focales de una población específica, comúnmente en la planeación se decide hacerlo con diez grupos de este tipo. Sin embargo, si al trabajar con el cuarto grupo focal el investigador comienza a percibir que la información es la misma con mínimas variantes, y así sucesivamente en el quinto y el sexto grupos, se habla entonces de que se ha llegado a la saturación, y por tanto parece muy poco probable que en los grupos subsecuentes la información cambie sustancialmente. Esto puede suceder también con otros métodos de obtención de información.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Desde lo planteado por Kuhn, el paradigma de la investigación cualitativa ha cumplido con el requisito de generar una academia, revistas especializadas, libros, centros especializados, y un mayor número de profesionales e investigadores involucrados con este tipo de trabajo que aumentan cada día.

Para los interesados en esta área existen diversos recursos a los que se puede acceder por internet. Uno de ellos se encuentra en www.ualberta.ca/~jrnorris/qual.html, donde se cuenta con accesos diversos para otros sitios, tales como anuncios de conferencias y talleres; enfoques teóricos; invitaciones para la presentación de trabajos, propuestas o resúmenes; colección de recursos para la investigación cualitativa; bases conceptuales y filosóficas; disciplinas; foros de discusión; difusión de investigaciones; revistas electrónicas; métodos; organizaciones y grupos de interés para investigadores cualitativos; trabajos; memorias de congresos; editores de libros para investigadores cualitativos; análisis cualitativos de datos y recursos en programas de cómputo; enseñanza y aprendizaje de la investigación cualitativa, y otros recursos.

Una búsqueda en uno de los principales sitios web para la compra de libros (www.amazon.com) revela la existencia de más de cuatrocientas obras publicadas sobre el tema.

En Edmonton, Canadá, se encuentra el Instituto Internacional de Metodologías en Investigación Cualitativa de la Universidad de Alberta, el cual publica un número importante de libros y la *Revista de Investigación Cualitativa en Salud,* así como la *Revista Internacional de Métodos Cualitativos (International Journal of Qualitative Methods),* que también aparece en edición electrónica, además de que se imprime en diversos idiomas, entre ellos el español. La dirección electrónica de esta revista es www.ualberta.ca/~ijqm/.

Otras revistas científicas que contienen estudios cualitativos son:

- Action Research International.
- Educational Insights.
- Electronic Journal of Sociology (EJS).
- Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.

- Progress: Family Systems Research and Therapy Journal of the Phillips Graduate Institute.
- The Qualitative Report.
- Social Research Update
- Sociological Research Online.
- Archivos Hispanoamericanos de Sexología.

En México existen prestigiadas instituciones que realizan investigación cualitativa. A continuación mencionaré algunas de ellas con la certeza de estar omitiendo a muchas.

- El Colegio de México, cuyos estudios son relevantes sobre todo en el área de género y salud reproductiva y sexual.
- El Instituto Mexicano de Sexología, cuyo enfoque de la investigación cualitativa engloba todos los factores de la sexualidad, desde la educación y la clínica, hasta la discapacidad, y cada dos años realiza el Congreso Nacional de Investigación en Sexología. Se encuentra información en www.imesex.edu.mx.
- El Programa Universitario de Investigación Cualitativa en Salud de la Universidad de Guadalajara, el cual se caracteriza por la calidad de sus trabajos, por sus afiliaciones académicas y por la organización del Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa en Salud. En la dirección www.cucs.udg.mx/progics/congreso03 es factible conectarse también con la *Revista Internacional de Métodos en Investigación Cualitativa* y establecer contacto con investigadores iberoamericanos miembros del Programa de Investigación Cualitativa en Salud (Progics).
- Diversos centros y universidades del país realizan estudios de investigación cualitativa, entre ellos la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto de Salud Pública, El Colegio de Sonora, la Universidad de Guanajuato, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

La Universidad de Alberta, así como la Universidad Ben Gurion de Negev, encabezan iniciativas para la realización de congresos y conferencias sobre métodos cualitativos.

El Instituto Internacional de Métodos de Investigación Cualitativa tiene un programa de cooperación entre las instituciones y organizaciones cooperantes siguientes:

- Adelphi University, Estados Unidos.
- Apostolic Faith Mission Theological Seminarium, Sudáfrica.
- Athabasca University, Canadá.
- Bar Ilan University, Israel.
- Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- El Colegio de Michoacán, México
- El Colegio de Sonora, México.
- Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Hebrew University, Israel.
- Instituto de Salud Carlos III, España.
- Israeli Defense Forces, Israel.
- Lakehead University, Canadá.
- Louisiana State University, Estados Unidos.
- Medical Research Council, Sudáfrica.
- Mendunsa, Sudáfrica.
- Northeastern Ohio Universities, Estados Unidos.
- Northern Arizona University, Estados Unidos.
- Pace University, Estados Unidos.
- Potchefstroom University for Christian High Education, Sudáfrica.
- Social Policy Research Unit, University of York, Inglaterra.
- Stellenbosch University, Sudáfrica.
- Technikon Pretoria, Sudáfrica.
- Technikon South Africa, Sudáfrica.
- Tel Aviv University, Israel.
- The University of Haifa, Israel.
- Universidad Austral, Chile
- Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Universidad de Guanajuato, México.
- Universidad de San Luis Potosi, México
- Universidad de São Carlos, Brasil.
- Universidad del Estado de Ceara, Brasil.
- Universidad del Estado de Paraná, Brasil.
- Universidad del Estado Paulista, Brasil.
- Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- University of Botswana, Botswana
- University of British Columbia, Canadá.
- University of Calgary, Canadá.
- University of California, Estados Unidos.
- University of Cape Town, Sudáfrica.
- University of Ghent, Bélgica.
- University of Kassel, Alemania.
- University of Koln, Alemania.
- University of Lethbridge, Canadá.
- University of Michigan, Estados Unidos.
- University of Minnesota, Estados Unidos.
- University of Namibia, Namibia
- University of Natal, Sudáfrica.
- University of Port Elizabeth, Sudáfrica.
- University of Pretoria, Sudáfrica.
- University of Rochester, Estados Unidos.
- University of South Africa, Sudáfrica.
- University of Swaziland, Sudáfrica.
- University of Tennessee, Estados Unidos.
- University of the North, Sudáfrica.
- University of the North-West (Mafikeng), Sudáfrica.
- University of the Orange Free State, Sudáfrica.
- University of the Western Cape, Sudáfrica.
- University of Toronto, Canadá.
- University of Transkei, Sudáfrica.
- University of Venda, Sudáfrica.
- University of Victoria, Canadá.
- University of Washington, Estados Unidos.
- University of Witwatersrand, Sudáfrica.
- University of Zululand, Sudáfrica.
- Vista University, Sudáfrica.

Por este somero recuento puede verse que la investigación cualitativa en la actualidad constituye un paradigma legítimo que está creciendo y encontrando cada día mayores aplicaciones y utilidades. Abordemos ahora la forma de hacer investigación cualitativa.

Ejercicio

Propósito: Distinguir las diferencias entre un estudio cuantitativo y uno cualitativo, que discutan y analicen las diferentes informaciones que se obtienen y las aplicaciones posibles de cada paradigma.

Procedimiento: Se divide al grupo de estudiantes en los equipos 1 y 2. Se seleccionan dos encuestadores para cada grupo. A los encuestadores del grupo 1 se les pide que apliquen la encuesta siguiente a sus propios compañeros:

1. ¿A qué hora te acostaste anoche?
2. ¿Cuántas horas dormiste?
3. ¿En qué transporte llegaste a la clase (automóvil, metro, autobús, etcétera)?
4. ¿Cuánto tiempo tardaste en llegar a la clase?

Las respuestas denotan cantidad

A los encuestadores del grupo 2 se les pide que apliquen la encuesta siguiente a sus propios compañeros:

1. ¿Cómo dormiste anoche?
2. Por la mañana, ¿sentiste que habías descansado?
3. ¿Tuviste algún sueño? Relátalo y platica cómo te sientes respecto a él.
4. Cuando venías a la clase, ¿qué expectativas tenías?

Las respuestas denotan cualidad

Se pide a los encuestadores de cada grupo que presenten sus resultados en reunión plenaria, relatando su experiencia y su sentir como encuestadores. Luego se pide a los participantes que hablen de las similitudes y diferencias que encuentren entre los reportes. Finalmente, el facilitador comenta las diferencias que existen entre un estudio con enfoque cuantitativo y uno con enfoque cualitativo.

SEGUNDA PARTE

ENFOQUES O MARCOS TEÓRICOS O INTERPRETATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Capítulo 2

QUÉ SON Y PARA QUÉ SIRVEN LOS MARCOS

La investigación cuantitativa, *grosso modo,* busca medir y cuantificar y, a partir de ello, inferir o generalizar; su sustento filosófico-teórico se encuentra en el positivismo. Por su parte, la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales.

Para explicar o comprender, los humanos necesitamos marcos referenciales en los cuales realicemos estas acciones. Así, pues, cuando ingresemos al terreno de la investigación cualitativa nos encontraremos con la necesidad de contar y conocer estos diferentes marcos interpretativos referenciales. Retomo aquí lo que dicen Ivonne Szasz y Susana Lerner:

> Se trata [...] de acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes teóricas de la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etcétera, que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas.
>
> A su vez, estos acercamientos parten de producciones teóricas distintas, como el constructivismo social, la etnolingüística, la etnografía, la fenomenología, la búsqueda de interpretaciones y significados, así como el uso de diversas técnicas de recolección y análisis de la información, como la observación participante, las entrevistas individuales o grupales, el análisis de textos y testimonios, la historia de vida, o bien la combinación de éstas con herramientas derivadas de la estadística [1996, pp. 11-12].

La complejidad de las distintas vertientes de investigación cualitativa ha provocado amplias y diversas discusiones, así como debates. Por mi parte, al revisar diversos textos que abordan la investigación cualitativa y su metodología, me he percatado de una aparente

Ejercicio

Propósito: Entender el concepto de marco teórico interpretativo.

Procedimiento: Se reparte a cada alumno una hoja de papel blanco tamaño carta y una mica tamaño carta de colores diferentes. Se les pide que coloquen la mica sobre la hoja blanca y que expresen de qué color la ven.

En la discusión se explica que la mica equivale al marco teórico interpretativo, pues es una forma de ver la realidad a través del marco.

confusión entre marcos teóricos o enfoques que sustentan este paradigma, y los métodos específicos que se pueden utilizar para la obtención de información. Fue precisamente esta confusión la que me motivó a clarificar mis propios conocimientos, y ulteriormente ofrecer una aclaración para otros.

La enumeración siguiente de ninguna manera pretende revisar exhaustivamente cada uno de los enfoques; sólo busca ilustrarlos, invitando al lector interesado a profundizar en el que logre interesarlo. No los considero técnicas, por lo que prefiero ubicarlos como marcos teóricos o interpretativos, dado que son paradigmas que nos hablan de una forma de ver, de enmarcar los fenómenos, y no necesariamente de un procedimiento para obtener datos o información, lo que caracterizaría a un método o a una técnica de recolección de información.

De hecho, éstos no son los únicos marcos que existen. Recientemente, una alumna que prepara su proyecto para la maestría en Sexología Clínica me abordó planteando que su tema de interés es el estudio de la misoginia en pacientes suyos; sin embargo, siendo ella una terapeuta formada en la biomnémica, deseaba usar este marco referencial. Obviamente, esto resulta válido a pesar de que la biomnémica, como muchos otros marcos, no constituye un marco común cualitativo, por lo que no estará contemplada en este texto. Tal es la amplitud y riqueza que puede tener la investigación cualitativa. Se puede comprender por tanto, y dada la propuesta de este libro, la imposibilidad de abordar y profundizar en todos los marcos interpre-

tativos. Sin embargo, a continuación enumeraré algunos de los reconocidos actualmente como principales, en el entendido de que no son los únicos posibles ni en este texto se logra más que esquematizarlos. Incluyo aquellos que se utilizan con mayor frecuencia, sobre todo dependiendo, como en todo proyecto de investigación, de la pregunta que el investigador intente responder al final de su estudio.

Thomas Schwandt, profesor y coordinador del Programa de Metodología de Investigación en la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana, propone clasificar los marcos interpretativos en dos grandes grupos: constructivistas e interpretativos.

Los marcos constructivistas comparten con los interpretativos su interés por la experiencia humana y la manera como los actores la viven, sólo que subrayan el hecho de que la verdad objetiva resulta de la perspectiva. El conocimiento y la verdad son creados por la mente, y no descubiertos por ella. De ello se deriva el concepto de que los humanos construimos nuestro conocimiento. Así, Schwandt propone agrupar en esta categoría a corrientes que reflejan esta visión, como el constructivismo clásico, el radical y el social, el feminismo y la psicología de los constructos personales. En mi opinión, en esta categoría cabe la teoría crítica, que al abocarse al estudio de las instituciones sociales, la vida social y los problemas históricos (como la dominación y la enajenación), lo hace desde la afirmación de que todos ellos no son más que construcciones humanas. Por ello he agregado a este grupo la teoría crítica.

Por otra parte, los marcos interpretativos comparten desde sus postulados originales la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales *(Verstehen),* en contraposición a la postura de las ciencias naturales, que busca la explicación científica *(Erklären).* Schwandt propone, entonces, incluir en el grupo de los marcos interpretativos la antropología filosófica e interpretativa, la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y el interpretativo. Puesto que considero que la elaboración de teoría es una de las mayores interpretaciones, incluyo en este grupo la teoría fundamentada.

Comencemos la revisión por los marcos constructivistas, no obstante que en la historia de las ciencias sociales se vuelvan relevantes después de los interpretativos.

MARCOS CONSTRUCTIVISTAS

Teoría crítica

La teoría crítica se origina en los años veinte a manos de un grupo de académicos alemanes conocido como la Escuela de Frankfurt, encabezado por Max Horkheimer [véase A. Giddens y J. Turner 1987]. Aunque existen variantes de la teoría crítica, sus temas centrales y constantes son:

- El estudio científico de las instituciones sociales.
- Las transformaciones de tales instituciones, según la interpretación de su vida social.
- Los problemas histórico-sociales de la dominación.
- La enajenación.
- Las luchas sociales.

En suma, esta teoría se ocupa de a la crítica de la sociedad y de la búsqueda de nuevas alternativas [J. W. Cresswell 1998]. Sus orígenes se encuentran en dos cuestionamientos paralelos: uno al positivismo como sustento único de la investigación, y otro a la teoría marxista como única explicación de las estructuras y la sociedad. De hecho, la teoría crítica no necesariamente consiste en buscar el error o la falla, sino en el análisis de los significados, incluso de aquéllos ocultos para el propio autor.

La trascendencia de la teoría crítica, como dice Lois Tyson, estriba en que

> a través de ella se puede ver al mundo, a las personas y a nosotros mismos de maneras diferentes; esto puede influir de manera importante en nuestros actos cotidianos, en la educación de los niños sea en el hogar o en la escuela, en cómo se valora a los medios de comunicación, cómo nos comportamos como votantes en una democracia, cómo reaccionamos ante otros que tienen puntos de vista y visiones diferentes en aspectos sociales, políticos o religiosos, y cómo reconocemos y manejamos nuestros propios motivos, miedos o deseos. Y si creemos que la producción humana –literatura, cine, música, arte, ciencia, tecnología, arquitectura– son desarrollos de la experiencia humana y por ello

> reflejan el deseo, conflicto y potencial humano, podemos aprender a interpretar esas producciones y así aprender algo importante sobre nosotros como especie [1999, pp. 2-3].

La teoría crítica puede ser, por lo tanto, una excelente herramienta que ayude a ver el mundo con otra visión, pero que propicie la capacidad de ejercitar un pensamiento lógico, creativo e introspectivo.

La teoría crítica tiene ramificaciones en todas las áreas del conocimiento; pensemos, por ejemplo, en un investigador que se interesa en realizar un estudio etnográfico sobre la forma de pensar de un grupo humano (más adelante hablaré sobre etnografía), que estimula a las personas a interactuar y a formar redes y grupos propositivos, y que las ayuda a examinar las condiciones de su existencia. La meta final del estudio puede ser elaborar teoría social, es decir, la comprensión y, en algunos casos, la transformación de la vida social. La persona que investiga persigue tal meta ayudado por estudios de casos comparables, por entrevistas biográficas que reflejen el estudio de las interacciones entre los personajes o por modelos formales matemáticos. Joel Kincheloe [1991] propone una serie de pasos a seguir para la investigación crítica ligada a la educación:

- El profesor busca una guía teórica para su investigación o enseñanza. Puede ser, por ejemplo, la teoría feminista, la teología de la liberación, la epistemología afrocéntrica, la teoría del conocimiento innato del indígena, la teoría educativa de Dewey u otra.
- El profesor crítico expone los supuestos de las orientaciones y las críticas que presenta la investigación, y con la ayuda de éstas descubre los efectos ideológicos sobre los profesores, las escuelas y la visión cultural de la educación.
- El profesor selecciona lo que estudiará: por ejemplo, ver la escuela y los salones de clases de manera diferente.
- El investigador emplea una variedad de estrategias de investigación, dándole sentido a la información que obtiene a la luz del sistema de significados que seleccionó previamente.
- Al final, esta investigación genera una pedagogía de transformación social y personal.

El diseño de una investigación, desde la perspectiva crítica y de acuerdo con Ben Agger [1991], puede ubicarse en alguna de estas categorías: metodológica, que incide en la forma en que las personas escriben y leen, o sustantiva, que se centra en las teorías y en los temas de la investigación, por ejemplo, en la teoría sobre el papel del Estado y de la cultura en el capitalismo. El autor propone cinco pasos para la realización de una investigación que atienda este paradigma:

1. Escribir en forma muy explícita sobre la perspectiva de la información que se asume como un hecho, las polémicas y las implicaciones políticas.
2. Escribir sobre los cuestionamientos a los enfoques positivistas prevalecientes que ocultan planteamientos clave.
3. Escribir sobre los planteamientos que se encuentran detrás de la presentación del estudio cualitativo.
4. Escribir respecto de la forma en que el lenguaje del investigador expresa su propia voz.
5. Escribir sobre las múltiples metodologías que existen para el estudio del problema.

Interesantes e ilustrativos, algunos estudios enfocados en la enajenación, sustentados en la teoría crítica, pueden leerse en el libro coordinado por Richard Schmitt y Thomas Moody [1994]. Ciertos títulos servirán asimismo de ejemplo de las áreas que abarca este marco interpretativo: «Alienation and Poverty» (Enajenación y pobreza), de Richard Schmitt; «The Alienation of Woman under Capitalism» (La enajenación de la mujer en el capitalismo), de Thomas Moody; «Pregnant Embodiment: Subjetivity and Alienation» (Empoderamiento del embarazo: subjetividad y enajenación), de Iris Marion Young; «Alienation and the African-American Experience» (La enajenación y la experiencia africano-estadounidense), de Howard McGary; «Four Steps on the Road to Invalidity» (Cuatro pasos en el camino de la invalidez), de Irving Zola; «Ageing and the Politics of Beauty» (Envejecimiento y las políticas de belleza), de Cynthia Rich, y «Public Freedom» (Libertad pública), de Harry Boyte.

Hoy, la teoría crítica se encuentra inmersa en diversos marcos interpretativos, así como en algunos métodos para la recolección de información, según iremos viendo a lo largo de este libro. Baste

mencionar por ahora la teoría crítica en la investigación-acción, la teoría crítica en la etnografía, la didáctica crítica, el análisis literario desde la teoría crítica, y la teoría crítica en el constructivismo.

Constructivismo

El constructivismo es una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, describe el saber y cómo se llega a él. El educador Jean Piaget le dio origen en el primer tercio del siglo XX. Su vena educativa constituye el área en la que ha tenido mayor desarrollo.

La idea central de esta teoría consiste en que el conocimiento no tiene el propósito de producir representaciones de una realidad independiente, sino que su función es primordialmente adaptativa [véase E. Glaserfeld 1996]. El concepto de adaptación se retoma de la biología e indica la relación entre los organismos vivos y su medio ambiente. Piaget lo saca del ámbito biológico y propone que cuanto vemos, escuchamos y sentimos los humanos resulta de nuestras propias actividades perceptivas y, por ende, es específico de nuestra propia forma de percibir y concebir. Así, las estructuras conceptuales que constituyen el significado y el conocimiento no aparecen como entidades que puedan utilizarse alternativamente por diferentes individuos, son constructos que cada persona elabora para sí. Por tratarse de constructos individuales, se dificulta tener la certeza de que dos personas tienen un mismo constructo; cuando mucho, podremos pensar que ante determinada situación ambos constructos funcionan de la misma manera. Es decir, haciendo uso del lenguaje, que se da como resultado de la interacción social, se produce una acomodación gradual que lleva a la coincidencia.

Resulta, por tanto, que la consideración de cómo se construyen los significados y cómo funciona la comunicación lingüística desmantela la noción generalizada de que el conocimiento conceptual puede transferirse del profesor al estudiante por medio de palabras.

De esta manera, las teorías de Piaget, Vygotsky y los interaccionistas semióticos sustentan lo que hoy conocemos como constructivismo. En la actualidad, existe un debate entre quienes otorgan mayor importancia al proceso estructurante cognitivo individual y quienes enfatizan los efectos socioculturales del aprendizaje. Desde

la visión de Catherine Twomey F. [1996], no importa si se le da prioridad al individuo cognoscente o a la cultura, importa centrarse en la interrelación de ambos.

El constructivismo es una teoría sobre el aprendizaje, no una descripción del acto de enseñar. En este sentido, la misma autora recomienda tener en cuenta cinco elementos, cuando se busca reformar la práctica educativa en un sentido constructivista:

- El aprendizaje no resulta del desarrollo, el aprendizaje es el desarrollo. Los docentes deben dejar que los educandos formulen sus propias preguntas además de que generen sus propias hipótesis, modelos y alternativas, y procedan a probarlos.
- El desequilibrio facilita el aprendizaje. Los errores deben percibirse como producto de las concepciones de los educandos, y por ello no deben minimizarse ni evitarse. En especial, las contradicciones deben explorarse y discutirse.
- La abstracción reflexiva es la energía del aprendizaje. Los humanos, como creadores de significados, buscamos organizar y generalizar la experiencia en una forma representativa. Dar tiempo para la reflexión por medio de la escritura, así como de la discusión de los vínculos entre experiencias y estrategias, facilita la abstracción reflexiva.
- El diálogo dentro de la comunidad engendra nuevos pensamientos. El salón de clases debe considerarse una comunidad en la que se propicia el diálogo, la conversación y la discusión.
- El aprendizaje precede al desarrollo de estructuras. Las ideas generadas por los educandos se convierten en principios organizadores centrales que pueden generalizarse a otras experiencias.

Desde el campo de la investigación educativa constructivista, puede considerarse también la existencia de las dos tendencias antes mencionadas: la cognitiva (que considera que los estudiantes construyen activamente su conocimiento y buscan lograr la coherencia entre los mundos de su propia experiencia) y la sociocultural (que enfatiza la naturaleza social y cultural de la actividad). Estas dos perspectivas parecen contradecirse, por lo que se discute sobre si el acto del aprendizaje se encuentra principalmente en la mente del

educando o en la acción social del individuo, o si el aprendizaje es un proceso de organización cognitiva activa o un proceso de aculturación en una práctica comunitaria. Los seguidores de cada una de tales visiones le otorgan diferente valor al papel de los símbolos en el desarrollo psicológico. Los teóricos cognitivos tienden a caracterizarlos como medios con los cuales los estudiantes expresan y comunican su pensamiento, mientras que los teóricos socioculturales los consideran transmisores de significados establecidos o prácticas de la herencia intelectual.

De hecho, estas dos corrientes originan las dos corrientes actuales del constructivismo: el radical y el social, de los que hablaré más adelante.

Como puede suponerse, estas visiones y aquello a lo que se le da preeminencia en un proyecto de investigación educativa definirán el paradigma interpretativo. Sin embargo, no se trata necesariamente de escoger, ya que puede realizarse un estudio en el que se busque, como dice Twomey, la conjunción de las dos visiones.

En el ámbito educativo existen múltiples investigaciones y estudios que abordan la enseñanza y el aprendizaje de diversas materias, como las matemáticas, la ciencia, la lengua, la física, el arte. Como ejemplos de estudios al respecto, se tienen algunos artículos, como el de Deborah Schifter [1996], que trata sobre la enseñanza desde el constructivismo de las matemáticas, o el de Reta de Vries y Betty Zan [1996], el cual aborda el papel del ambiente sociomoral como promotor del desarrollo infantil.

Según afirma Thomas Schwandt [1998], todos somos constructivistas en la vida diaria, dado que existe un reconocimiento generalizado acerca de que para los seres humanos, el acto de aprender no constituye un proceso pasivo. Los seres humanos inventamos conceptos, modelos y esquemas para darle sentido a la experiencia, además de que continuamente estamos probando y modificando tales construcciones a la luz de nuevas experiencias.

Se han desarrollado diversas corrientes emanadas del constructivismo original, las cuales revisaremos someramente a continuación.

Constructivismo radical

El constructivismo radical, originado por Ernst von Glasserfeld [citado por T. Schwandt 1998], se centra en la educación y en la evaluación, y postula fundamentalmente que el ser humano es un activo creador y manipulador de símbolos. Desde esta postura, observa la relación particular entre la mente y el mundo, considerando que para los humanos no existe tal cosa como un mundo independiente y objetivo emanado de la propia experiencia. Por ende, no puede decirse que el conocimiento refleje o represente el mundo. En cuanto a la evaluación, sostiene que la validez del conocimiento no puede relacionarse con el hecho de que corresponda o no a un mundo existente como independiente, más bien considera que la evaluación es válida si el conocimiento cumple con una utilidad funcional. Tal visión sigue de cerca el concepto adaptativo del conocimiento, de Piaget.

Constructivismo social

Originado por Kenneth Gergen [1985], aunque también abocado al conocimiento, la mirada del constructivismo social trasciende la comprensión de la mente y de los procesos cognitivos individuales, y se enfoca en el mundo del significado y el conocimiento compartido intersubjetivamente, es decir, en la construcción social. Considera que el mundo se entiende como un conjunto de artefactos sociales resultantes de intercambios históricos entre personas. Contrario al constructivismo radical, la preocupación de este paradigma se centra en la generación colectiva del significado, matizada por el lenguaje y otros procesos sociales.

Feminismo y estudios de género

El feminismo se ocupa de ofrecer la imagen de la realidad que las mujeres experimentan. Stephanie Riger [2002] considera que darles voz a las perspectivas de las mujeres significa comprender e identificar las formas en que ellas crean significados y experimentan la vida des-

de su posición en la jerarquía social. El enfoque estriba en cómo se construye socialmente el género. Este enfoque se centra de manera importante en el lenguaje como medio de construcción de significados. Así, existen ejemplos de estudios, como el de Emily Martin [1987], que analiza el propio discurso de las mujeres sobre sus procesos reproductivos en comparación con el discurso dominante de la ciencia médica, o como el de Janice Radway [1984], que se basa en los textos de novelas románticas leídas por mujeres y analiza cómo las prácticas verbales en la interacción social se vuelven elementos en la construcción del género. Por su parte, el estudio más reciente de Catherine Maeve [1999] estudia la construcción social del amor y de la sexualidad en mujeres encarceladas en Estados Unidos.

Los estudios de género se iniciaron de manera importante gracias al trabajo y la lucha del feminismo mundial; sin embargo, actualmente el concepto de estudios de género debe trascender el abordaje exclusivo de los estudios de la mujer. La construcción social de ser mujer va de la mano de la construcción social de ser hombre. Éste, no por ser quien domina y ostenta el poder en muchas de nuestras sociedades occidentales se encuentra exento del sufrimiento y del malestar que surgen de los estereotipos de género, tal como señalan Fernando Barragán y sus colaboradores [1999], entre muchos otros autores. Por ello, considero más adecuado para el momento actual incluir este enfoque en los estudios de género.

En nuestras culturas, el género se establece como un esquema clasificador en función de la reproducción, y pudiera concebirse en la forma en que Guido Cole lo plantea: «como un esquema continuo de categorización social de los individuos, para describir las características psicológicas, sociales y comportamentales consideradas como masculinas o femeninas» [1996]. Según esto, los individuos occidentales necesariamente son clasificados en uno de los dos únicos y mutuamente excluyentes géneros. Sin embargo la existencia exclusiva de estas dos categorías no es universal en la especie humana y, como lo refiere Cole, entre los indios navajo en el siglo XIX la asignación del género se daba a los doce años de edad en función de si seleccionaban una cesta de alimentos o un arco, o ambos, al incendiarse una choza en la que estaban. En este grupo social, el niño era categorizado como mujer si seleccionaba la cesta, como hombre si seleccionaba el arco, o como neutro si se-

leccionaba ambos. Surge entonces una tercera categoría de género.

Para Olga Bustos, la socialización ha sido definida como «todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras» [1994].

Por su parte, Jamake Highwater sostiene que

> debemos reconocer que el sexo está importantemente socializado y que cada cultura designa ciertas prácticas como apropiadas, inapropiadas, morales o inmorales, sanas o enfermas. Constantemente estamos construyendo límites que no tienen bases «naturales». Sin embargo continuamos viviendo la fantasía de que nuestra sexualidad es el aspecto más innato y natural de nuestro ser humano y que la conducta sexual entre hombres y mujeres está predestinada por la biología y más aún por los dictados de la «naturaleza humana» [1990].

De esta manera se construyen estereotipos de lo que *debe* ser masculino o femenino. Los estereotipos son limitantes que niegan las posibilidades de diversidad e incluso se interiorizan e impiden el desarrollo de las potencialidades humanas. Como dice Fernando Barragán [1996], «los estereotipos de género no sólo contraponen lo masculino a lo femenino, sino que impiden el desarrollo de la diversidad en el propio concepto de masculinidad y femineidad».

Factor importante de la socialización, después de la familia, es la escuela. Al respecto, Graciela Hierro sostiene:

> La socialización femenina que se inicia en el hogar y se continúa en los colegios, no estimula el deseo latente de autonomía en las niñas. Por el contrario, más bien incita sus fantasías sexuales de satisfacción de sus deseos en forma vicaria: a través de un hombre [..]. La meta última de esta educación no hace hincapié en el crecimiento intelectual [..] sino en el ajuste, en su adaptación a su papel sexual ancestral de madre y compañera de un hombre [..]. En suma, la educación tradicional femenina busca el objetivo primordial de conformar [a las mujeres] para que desempeñen el papel secundario que les fue asignado dentro del trabajo creativo y dentro de las jerarquías de poder en la sociedad [1985].

La estructura de poder que emerge de los estereotipos de género, además de provocar desigualdades como las arriba mencionadas, causa, sin duda, eventos violentos y de gran capacidad destructiva.

De todo ello surge la concepción de que es imposible, mas allá del estereotipo, concebir categorías de masculinidad o femineidad absolutas. De hecho se puede, en todo caso, hablar sólo de tipos de femineidad o de masculinidad.

Como puede notarse, es mucho más completa e integradora la teoría de los géneros como marco referencial interpretativo que el feminismo. Inclusive, una gran cantidad de investigaciones en la actualidad se presentan como realizadas desde una perspectiva de género.

Psicología de los constructos personales (PCP)

George A. Kelly [1963] postuló la psicología de los constructos personales en 1955. Su planteamiento descansa en la idea de que el ser humano ve su mundo a través de una serie de patrones o plantillas transparentes que él crea y en las que intenta encajar las realidades que componen el mundo. A estas plantillas, Kelly las llama *constructos;* se trata de formas de construir el mundo que permiten establecer una línea de conducta. Estas líneas de conducta pueden formularse explícitamente o actuarse en forma implícita, expresarse verbalmente, ser consistentes o inconsistentes con otras formas de comportamiento, y ser razonadas intelectualmente o no. Un ejemplo de constructo es el que el propio Kelly presenta en su libro, acerca de que un hombre construye la idea de que el comportamiento de su vecino es hostil; ello significa que él considera que su vecino, en cuanto tenga la oportunidad, le hará daño. A continuación probará su constructo, lanzándole piedras al perro del vecino, logrando que el vecino se moleste y le reclame. Este hombre entonces valida el constructo de que su vecino es hostil. De la misma manera en que los constructos se utilizan para prever sucesos futuros, también nos sirven para explicar y entender situaciones que ya han sucedido.

Este autor plantea que nadie ha logrado proponer un sistema universal de constructos y, por ende, se estudian los sistemas en miniatura, los cuales corresponden a las personas.

Para Kelly, existen en su teoría un postulado básico y once corolarios. El postulado básico afirma que los procesos de las personas son canalizados por la forma en que prevén los sucesos, mientras que los corolarios son:

- *Corolario de la construcción.* Una persona prevé los eventos y construye sus reproducciones de ellos. Para ella, construir consiste en interpretar lo que se construye y las reproducciones mentales implican la comparación, encontrando similitudes y diferencias. Toda esta información le permite prever los acontecimientos.
- *Corolario de individualidad.* Las personas difieren, una de otra, en la construcción de los sucesos.
- *Corolario de la organización.* Cada persona evoluciona en forma característica, prediciendo los sucesos a su conveniencia, elaborando un sistema de constructos y estableciendo relaciones ordinales entre los constructos. La relación ordinal se ilustra con este ejemplo de Kelly: el constructo dicotómico bueno *vs.* malo puede incluir el subsistema inteligente *vs.* tonto, por lo que en lo bueno se incluye todo lo inteligente y en lo malo, todo lo tonto o estúpido.
- *Corolario de la dicotomía.* El sistema de constructos de una persona está compuesto de un número finito de constructos dicotómicos.
- *Corolario de la selección.* La persona selecciona para sí la alternativa de constructos dicotómicos que le permiten prever una mayor posibilidad de extensión y definición de su sistema. Este corolario permite, desde este paradigma, prever el comportamiento de las personas.
- *Corolario de rango.* El constructo es conveniente o útil para prever un número finito de sucesos. Son excepcionales los constructos que sirven para muchos sucesos.
- *Corolario de la experiencia.* El sistema de constructos de una persona varía conforme construye sucesivamente la réplica de los sucesos. La experiencia surge del aprendizaje que brinda la sucesión de elaboración de constructos.
- *Corolario de la modulación.* La variación en el sistema de constructos de una persona está limitada por la permeabilidad de los propios constructos, entre cuyos rangos de conveniencia se encuen-

tran las variantes. Con la experiencia, la persona va elaborando nuevos constructos que son más efectivos para prever sucesos.

- *Corolario de fragmentación.* La persona puede utilizar diversos subsistemas de constructos que son inclusive inferencialmente incompatibles entre sí. Esto significa que los nuevos constructos no necesariamente derivan de constructos previos. Por ejemplo, lo que una persona piensa hoy no necesariamente tiene relación directa con lo que pensó ayer.
- *Corolario de la comunalidad.* En la medida en que una persona utilice una construcción de una experiencia similar a la de otra persona, sus procesos psicológicos se asemejan a los de la otra persona.
- *Corolario de sociabilidad.* Conforme una persona construye, el proceso de construcción de otra persona puede desempeñar un papel en el proceso social de aquélla. El ejemplo de Kelly resulta ilustrativo: cuando conducimos el auto por la carretera, arriesgamos nuestras vidas cientos de veces, según la predicción correcta de lo que otros conductores harán.

Una de las aportaciones de la psicología de los constructos personales fue el desarrollo de un procedimiento para analizar la información, denominado *técnica de la rejilla.*

Técnica de la rejilla

La técnica de la rejilla no es propiamente un método para la obtención de información; de hecho, es una propuesta que permite realizar el análisis desde la psicología de los constructos personales. Evalúa las dimensiones y la estructura del significado personal y pretende captar la forma en que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos. Ello se realiza por medio de la exploración de los constructos dicotómicos, por lo que considero esta teoría parte de un marco referencial interpretativo.

Hasta aquí, la técnica de la rejilla entra de lleno en el paradigma cualitativo; sin embargo, la formación inicial de Kelly como matemático lo induce, según veremos más adelante, al análisis meramente estadístico de las rejillas, de tal manera que autores recientes propo-

nen otras alternativas más apegadas al paradigma cualitativo.

Recordemos que la propuesta se centra en los constructos dicotómicos que los seres humanos realizan. Un ejemplo es: a Juan le parecen alegres Rocío, Lourdes y Gabriela; en cambio, Martha le parece seria. La dimensión alegre-seria le permite a Juan discriminar entre estas cuatro personas y otorgar significado a su experiencia con ellas, interpretando sus acciones pasadas y prediciendo acciones futuras.

Guillermo Feixas y José Manuel Cornejo sostienen:

> En síntesis una rejilla consta de una serie de elementos representativos del área de construcción a estudiar, unos constructos personales que sirven para discriminar entre los elementos y un sistema de puntuaciones que valora los elementos en función de la dimensión bipolar que representa cada constructo. Por tanto, los parámetros a determinar en el diseño de una evaluación mediante la técnica de la rejilla son la elección de elementos, la de constructos, el sistema de puntuaciones a utilizar y el número de rejillas a administrar [1996, p. 15].

- *Elementos*. Podría decirse que los elementos son las variables o unidades de análisis. En un estudio de mercado, los elementos son los productos a estudiar; en un estudio educativo, las materias de un currículo o los docentes; en un estudio clínico, las personas representativas del mundo del sujeto. En el ejemplo anterior, los elementos son «los conocidos y las conocidas de Juan»; en este caso, cuatro. Feixas y Cornejo consideran diversos tipos de elementos: los metaelementos o metapercepciones de la forma «cómo ve Pedro a Luisa» o «cómo *equis* persona me ve a mí»; los elementos relacionales, de la forma «cómo se relaciona fulano con zutano»; los elementos situacionales, como la manera en que se dan los constructos en la casa, en el trabajo, con los amigos, etc.; los elementos que se relacionan con las profesiones u ocupaciones, cuando el estudio trata sobre el ámbito vocacional, además de muchos otros tipos de elementos que dependerán del problema o de las preguntas de investigación.
- *Constructos*. Se pueden utilizar los constructos que surgen de la persona (visión cualitativa) o utilizar los constructos preparados de antemano, de acuerdo con una teoría o hipótesis preconcebidas (visión cuantitativa). En este sentido, concuerdo con Feixas

y Cornejo en que si se echa mano de constructos preconcebidos, el estudio deja de ser realmente fenomenológico y de hecho muchos de los planteamientos originales de la técnica de la rejilla tienden a acercarse a la visión cuantitativa.

- *Selección del sistema de puntuación.* Como es bien sabido desde la investigación cuantitativa, el sistema de medición que se utilice (dicotómico, ordinal o de intervalo) determinará el tipo de análisis estadístico que se pueda realizar.
- *Número de rejillas a administrar.* Se refiere al número de veces que se aplicará el procedimiento. Por ejemplo, en una investigación educativa o clínica, será importante aplicarlo antes y después de cierto suceso educativo o momento terapéutico para valorar diferencias posibles. Esto equivale al diseño pretest y postest del paradigma cuantitativo.

En la técnica de la rejilla, la información se obtiene mediante una entrevista estructurada, sobre lo que hablaré después. La elicitación de los elementos a estudiar, como ya se mencionó, depende del problema o pegunta de investigación. Existen tres formas de obtener la elicitación de los constructos:

- *Por tríadas.* Es la forma original propuesta por Kelly, y se refiere esencialmente a presentar tres elementos y preguntar primero: «¿En qué aspecto se parecen dos de estos elementos y son a la vez distintos del tercero?», y después: «¿En qué sentido se diferencia el tercer elemento de los otros dos?». Kelly propone que el número de tríadas lo determine el entrevistador.
- *Por díadas.* Aquí se plantean preguntas de similitud, como: «¿En qué se parecen estos dos elementos, cuál es su característica común?», o bien: «¿En qué se diferencian estos elementos?». La explicitación de esta diferencia indica los opuestos para cada uno de los elementos. Feixas y Cornejo recomiendan la utilización del sistema de díadas.
- *Por un solo elemento.* Se le pide al sujeto que describa la personalidad, la forma de ser o las características de un elemento con sus propias palabras; entonces, la tarea del entrevistador consiste en preguntarle al sujeto cuáles son los opuestos.

Una manera posible de registrar la información obtenida por los participantes consiste en listar en un formato los constructos dicotómicos y la calificación o el grado en que la persona los ubica. Por ejemplo:

CUADRO 1

Constructo dicotómico		*Grados*						
1. Simpático	1. Serio	1	2	3	4	5	6	7
2. Honesto	2. Deshonesto	1	2	3	4	5	6	7

Como decíamos previamente, si el análisis se basa en el paradigma cuantitativo, a los constructos se les asignarán valores nominales (categorías que, por su naturaleza, no se pueden jerarquizar ni medir, como el género o el estado civil), ordinales (no se pueden cuantificar, pero sí jerarquizar, como los lugares en una carrera) o intervalares (se pueden cuantificar y medir con precisión, como la edad o las calificaciones en una prueba). Esta asignación tiene la finalidad de analizar los constructos estadísticamente, por lo que existen incluso programas de cómputo especialmente diseñados para el análisis de la técnica de la rejilla, como el Record versión 2, incluido en el libro de Feixas y Cornejo.

Una alternativa de análisis más cercana al paradigma cualitativo es utilizar los mapas conceptuales, de los que hablaremos a continuación, por considerarlos relevantes para cualquier interesado en la investigación cualitativa.

Mapas conceptuales

La expresión *mapa conceptual* tiene una difusión más amplia en la literatura; según Skemp [citado en O. Monagas 1998], corresponde a un tipo particular de esquema, en el que se presenta un orden parcial entre los conceptos dependiendo de cuáles se necesiten para adquirir otros conceptos, y útil en la planificación de secuencias instruc-

cionales y en el diagnóstico. Joseph D. Novak y D. B. Gowin indican que los mapas conceptuales «tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones» [1998, p. 33].

La aplicación más amplia de los mapas conceptuales se encuentra en el ámbito de la educación, presentándose en la actualidad, como una valiosísima herramienta para el aprendizaje y, sobre todo, para el desarrollo de la capacidad de abstracción. La capacidad de desarrollar mapas conceptuales se convierte, pues, en un útil instrumento para el desarrollo de los esquemas que sustentan la elaboración de teorías fundamentadas, como veremos más adelante.

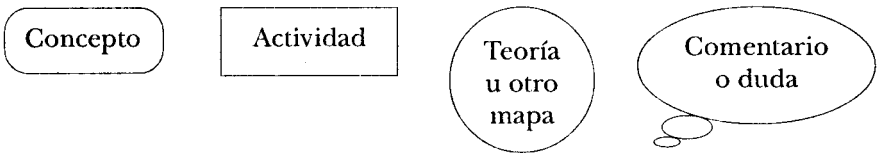
La caracterización de estos autores a los mapas conceptuales destaca la idea de jerarquía. Skemp distingue entre conceptos primarios y secundarios, siendo estos últimos, casos particulares o ejemplos de los primeros y, por tanto, de orden menor.

De manera similar, Joseph Novak y D. B. Gowin indican que los conceptos más generales o inclusivos deben representarse en la parte superior del mapa, y los más específicos o menos inclusivos, en la inferior. Mientras estos autores explicitan la jerarquía de los conceptos por la disposición espacial arriba-abajo en la representación visual de los mapas, por su parte Skemp la indica mediante flechas entre los conceptos. Novak y Gowin reservan el uso de flechas «sólo en el caso de que la relación de que se trate no sea de subordinación entre conceptos» [1998, p. 48].

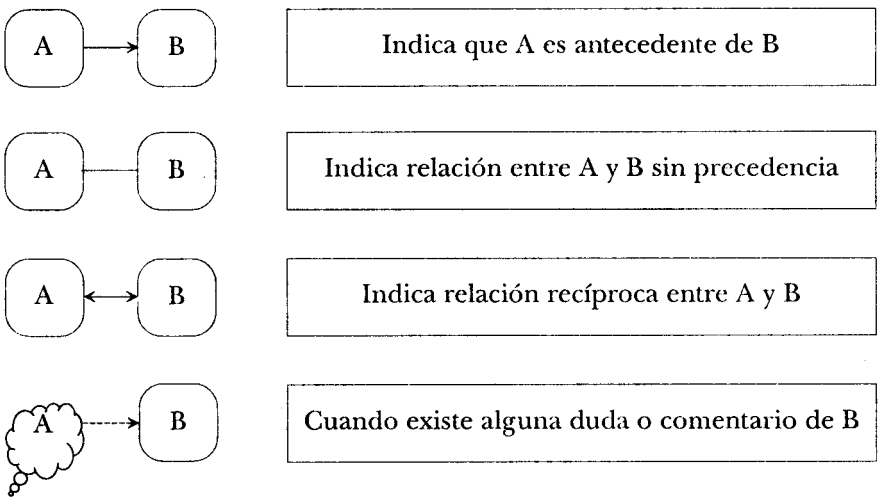
El esquema conceptual es entonces un constructo, y el mapa conceptual, una representación de aquél según la percepción de quien lo elabora. En la construcción de un mapa conceptual interviene el esquema conceptual de quien lo elabora, de cuál es su idea de una organización de conceptos y relaciones válida; en el campo educativo, participa la forma de enseñar o promover el aprendizaje. Esto constituye un factor determinante en la labor docente, en especial cuando el profesor valora el esquema conceptual de sus alumnos y sobre esta base decide una secuencia instruccional particular. En el campo de la investigación, el mapa conceptual permite elucidar las relaciones entre los conceptos y entre los grupos, y de ahí apoya significativamente las posibilidades de interpretación.

Oswaldo Monagas [1998] presenta los siguientes elementos constitutivos de un mapa conceptual.

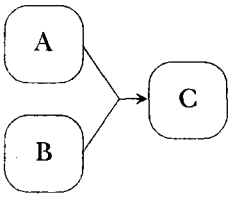
- *Nodos*. Indican principalmente conceptos, definidos según Novak y D. B. Gowin como «una regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designa mediante algún término» [1988, p. 22]. Incluyen información, como actividades, comentarios, dudas, teorías y otros mapas conceptuales. Para su representación visual, se propone adoptar formas y colores distintos para cada uno.



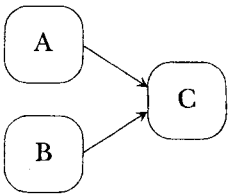
- Enlace entre dos nodos, en la forma que se indica a continuación.



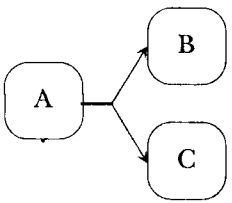
Como propone Monagas, el enlace de dos o más nodos se expresa de la siguiente manera:



Cuando C es consecuente de A y B



Cuando C es consecuente de A o B



B y C son consecuentes de A

Se pueden denominar las relaciones como *r*, r^1, r^2, etc. En general, el sentido (⟶) indica el carácter contributivo del concepto antecedente respecto del consecuente. Una flecha (⟶) sin rótulo indica sólo esta relación; el rótulo *r* sobre el enlace ofrece información adicional.

- *Palabras enlace.* Rótulos sobre los enlaces que indican el carácter de la relación. En los enlaces (⟶) sin rótulo, se deduce éste del antecedente y del consecuente: comentario o duda sobre el consecuente. Por ejemplo, cuando se elaboran estos esquemas conceptuales en programas de cómputo para la investigación cualitativa, se encuentran enlaces como «es igual a», «es diferente de», «es causa de», etcétera.
- *Proposiciones.* Unidades semánticas formadas por dos o más conceptos relacionados por palabras enlace.
- *Numeración de nodos.* Se realiza indicando una posible secuencia instruccional. El uso de las flechas y la numeración de nodos es

compatible con la disposición arriba-abajo que proponen Novak y Gowin y, como Monagas afirma, permite una mayor flexibilidad y riqueza al mapa.

Vemos así cómo una propuesta eminentemente cualitativa que parte del constructivismo, como la psicología de los constructos personales, puede, en el acto del análisis, dirigirse hacia una vertiente fuertemente cuantitativa o retomar un camino cualitativo.

CUADRO 2. Resúmenes mínimos de los marcos referenciales constructivistas

Teoría crítica	Se basa en el cuestionamiento de los postulados positivistas y del marxismo. Se aboca a la crítica de las instituciones sociales construidas por los seres humanos y estudia fenómenos como la enajenación, la dominación, las luchas sociales, etc. Busca significados y una óptica diferente de los fenómenos.
Constructivismo	Considera que los seres humanos construimos el conocimiento y no lo adquirimos. Cuestiona la transmisión de conocimientos en la educación.
Constructivismo radical	Sigue la propuesta original del constructivismo y se centra en los procesos psicológicos individuales de la construcción del conocimiento y del aprendizaje.
Constructivismo social	Considera de mayor importancia los factores sociales y culturales, como aquellos que construyen el aprendizaje.
Feminismo y estudios de género	Se aboca a la construcción de los géneros y al estudio de las relaciones y las estructuras de poder que se sustentan en los estereotipos de género.
Psicología de los constructos personales (PCP)	El ser humano ve su mundo a través de una serie de patrones o plantillas transparentes que él crea y en los que intenta encajar las realidades de ese mundo, a los que llama constructos. El sistema de constructos de una persona está compuesto de un número finito de constructos dicotómicos.

Ejercicio

Propósito: Ensayar el análisis desde la psicología de los constructos personales.

Procedimientos: Se forman equipos de cinco o seis personas y al azar se determina el entrevistador.

Utilizando la propuesta de un solo elemento, se pide a los sujetos que describan la personalidad, la forma de ser o las características de los miembros de su familia nuclear. La tarea del entrevistador consiste en preguntarle al sujeto cuáles son los opuestos de las características que ha asignado.

Determinados ya los constructos, se definen las relaciones entre ellos. En reunión plenaria, se discute el tipo de datos más conveniente para el análisis (nominal, ordinal o intervalar), y se elaboran mapas conceptuales de los constructos obtenidos.

Capítulo 3

MARCOS REFERENCIALES INTERPRETATIVOS

Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico es un paradigma interpretativo sociopsicológico cuyas bases, desarrolladas por Charles Horton Cooley y George Herbert Mead, sirvieron a su principal artífice, Herbert Blumer, quien fue alumno de Mead y en 1937 acuñó la denominación. Como ya vimos, Blumer hace una seria crítica de la metodología de investigación positivista que en la época de sus escritos prevalecía en la psicología y la sociología, dada su tendencia reduccionista a la cuantificación y a preconcebir los fenómenos en lugar de aprovechar la información naturalista.

El interaccionismo simbólico descansa básicamente en tres premisas:

- Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos. Puede tratarse de cualquier ente que la persona note en su mundo: objetos físicos, como una silla o árboles; otros seres humanos, como su madre o el dependiente de una tienda; categorías, como los amigos o los enemigos; instituciones, como el gobierno o la Iglesia; ideales normativos, como la honestidad o la lealtad; actos de otros, como órdenes o críticas; y cualquier situación que un ser humano encuentre en su vida diaria.
- Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.
- Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas.

Blumer plantea que en la búsqueda de explicaciones, los psicólogos ponen en relieve factores como estímulos, actitudes, motivaciones conscientes o inconscientes, percepciones, y cogniciones; al igual que los sociólogos, tienen en cuenta la posición social, el estatus, los roles sociales, las normas y los valores culturales, las presiones y las demandas sociales, así como la afiliación grupal, entre otros. En ambos casos, suele pasarse por alto el significado que las cosas tienen para los seres humanos. En contraste, el interaccionismo simbólico considera que el significado de las cosas para los seres humanos constituye un elemento toral.

Considerar esto para explicar el comportamiento de los humanos no parece suficiente en la distinción del interaccionismo simbólico. Se requiere la segunda premisa, la de que el significado de las cosas deriva de la interacción social.

Las dos posiciones tradicionales en las cuales se ubican los significados son: que éstos emanan intrínsecamente de las cosas, sin que medie proceso alguno en su formación, y que la adquisición del significado surge de la acumulación de funciones emanadas de la psique: las sensaciones, los sentimientos, las ideas, los recuerdos, los motivos y las actitudes, entre otros. Por su parte, el interaccionismo simbólico afirma que el significado emana de una fuente diferente de estas dos visiones: considera que el significado se origina en el proceso de interacción entre las personas.

La tercera premisa establece una diferencia mayor entre el interaccionismo simbólico y otras visiones, dado que éstas no parecen considerar que el uso que la persona haga del significado implique un proceso interpretativo.

El proceso interpretativo se da, de acuerdo con Blumer, en dos pasos bien definidos:

- La persona se indica a sí misma la cosa respecto de la cual está actuando; tiene que señalarse las cosas con un significado. Esta indicación representa un proceso social internalizado en el que la persona interactúa consigo.
- Como resultado de este proceso de comunicación reflexiva, la interpretación se convierte en el acto de manejar los significados. La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma

el significado a la luz de la situación en la que se encuentre y de la dirección de la acción.

Así, la interacción no puede tomarse como la mera aplicación automática de significados establecidos, más bien atribuible a un proceso formativo en el que los significados se utilizan y se revisan como instrumentos que guían y forman la acción.

El interaccionismo simbólico se fundamenta en seis conceptos básicos que Blumer llamar *imágenes de raíz.*

- *Naturaleza de la sociedad humana o de la vida de los grupos humanos.* Los grupos humanos se consideran constituidos por personas en acción. Esta acción consiste en las múltiples actividades que los individuos realizan en sus vidas al encontrarse unos con otros y en la manera como resuelven las situaciones que se les presentan. Los grupos humanos se consideran en movimiento, y es así como deben verse.
- *Naturaleza de las interacciones sociales.* La vida de un grupo necesariamente presupone la interacción entre sus miembros, y las actividades de cada persona ocurren principalmente como respuesta a otro(s) o en relación con otro(s). La importancia de la interacción radica en que tiene un papel formativo de la conducta. En términos sencillos, esto significa que los seres humanos, al interactuar entre sí, tienen que tener en cuenta lo que cada uno hace, y se ven forzados a dirigir su propia conducta en función de ello.

Mead identifica dos formas de interacción en la sociedad humana, a las que llamó *conversación de gestos* y *uso de símbolos significativos.* Blumer los rebautiza como *interacciones no simbólicas* o respuestas automáticas a la acción de otros e *interacciones simbólicas* o respuestas que requieren un acto interpretativo del actor. Obviamente, se subrayan las interacciones simbólicas, que son las que predominan en el proceso dual de indicar a otros cómo actuar, e interpretar a la vez las indicaciones hechas por ellos. Se trata de un proceso activo, dinámico y constante.

- *Naturaleza de los objetos.* La propuesta del interaccionismo simbó-

lico consiste en que el mundo de cada persona y de los grupos está conformado por objetos, y que éstos son producto de la interacción simbólica. Recordemos que desde esta perspectiva existen objetos físicos, humanos, conceptuales, morales, etcétera.

Se propone la clasificación de los objetos en tres categorías: objetos físicos, tales como una silla, un árbol o un automóvil; objetos sociales, tales como estudiantes, clérigos, políticos, investigadores, y objetos abstractos, como valores, principios, etc. Los objetos pueden tener significados diferentes para personas distintas. Herbert Blumer ofrece el siguiente ejemplo: «Un árbol tendrá un significado diferente respectivamente para un botánico, para un leñador, para un poeta, y para un jardinero» [1969, p. 11]. El significado de los objetos para una persona surge primordialmente de la forma en que tal objeto es definido por los otros con quienes interactúa; de un proceso de indicaciones mutuas surgen objetos comunes con significado similar para un grupo de personas.

Como resultado, tenemos que las personas pueden encontrarse juntas y estar viviendo en mundos totalmente diferentes, y que el significado de los objetos es una creación social. De tal forma que, desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, la vida de los grupos humanos constituye un proceso en el que los objetos se crean, se transforman, se adoptan o se descartan. La vida de las personas está cambiando constantemente.

- *El ser humano como un organismo activo.* En el interaccionismo simbólico, el ser humano es visto como un individuo que no sólo responde a las indicaciones de los otros, sino que también emite sus propias indicaciones a los demás. De acuerdo con Mead [1969], el ser humano puede realizar esto por tener un *self* [1] o *propio yo,* es decir, que el ser humano se reconoce a sí mismo como, por ejemplo, mujer u hombre, joven o mayor, estudiante o profesor, pobre o rico o de clase media, etc. Es decir, se reconoce a sí mismo como un objeto para sí y se relaciona y define sus interacciones con otros basándose en la percepción propia.

[1] Concepto psicológico que se refiere a tener conciencia y percepción del propio yo.

La propia percepción como objeto, al igual que los otros objetos, resulta del proceso de interacción social con otros seres humanos. Esto puede lograrlo la persona sólo cuando se coloca en el exterior y se ve a sí misma desde fuera.

Esto significa que el ser humano también interactúa consigo, en una forma de comunicación en la que se dirige a sí mismo como una persona y responde de la misma forma. Tal situación se observa cuando alguien expresa, por ejemplo, que está enojado consigo. El ser humano en semejante interacción consigo aparece como un organismo activo y actuante.

- *Naturaleza de la acción humana.* La capacidad del ser humano para darse indicaciones a sí mismo le confiere una característica distintiva a la acción humana, ya que implica que el individuo se confronta con un mundo al que debe interpretar para actuar, en vez de reaccionar sólo ante un estímulo ambiental. Básicamente, la acción humana consiste en tener en cuenta los diferentes objetos que percibe y en crear una línea de conducta sustentada en cómo los interpreta. De tal manera que al actuar considera deseos, objetivos, medios disponibles, acciones propias y las esperadas en otros, imagen propia y resultados probables de determinada acción..Esta visión individual se traslada igual a la situación grupal. Desde el interaccionismo simbólico se plantea lo factible de estudiar esta interacción en su presentación colectiva.
- *Interconexión de la acción.* La articulación de las líneas de acción se constituye como una acción conjunta, la cual no es la suma de las acciones individuales sino una nueva acción, en cuya formación participan los individuos. Queda claro que el campo de la ciencia social se constituye por el estudio de la acción conjunta de las colectividades, y hay que evitar el olvido de que la acción conjunta de la colectividad surge de la interconexión de las acciones de los participantes. Sabemos que existen acciones conjuntas, que son patrones de acción recurrentes, y a la vez sabemos que los grupos humanos enfrentan constantemente nuevos problemas y retos que no se resuelven con los patrones preestablecidos. Sin embargo, aun en el caso de las acciones repetitivas, permanentemente se está dando la creación de las líneas de ac-

> ción a través del proceso dual de designación e interpretación. Lo que mantiene las reglas de acción es la vida del grupo que las crea y mantiene, y no a la inversa. Una red o una institución no funcionan de manera automática, funcionan porque las personas que la conforman hacen algo y lo que hacen es resultado de su definición de la situación sobre la que actúan.

En situaciones radicalmente tensas, la gente puede realizar nuevas formas de acción conjunta notablemente diferentes de las previas; sin embargo, incluso en esos casos siempre existirá conexión con lo que se hacía antes. Al respecto, Blumer considera que la acción conjunta no sólo tiene un vínculo horizontal entre las acciones de los participantes, también tiene un vínculo vertical con la acción conjunta previa.

Principios metodológicos del interaccionismo simbólico

Considerando que el interaccionismo simbólico no se ha presentado como una doctrina filosófica, sino como una perspectiva en la ciencia empírica que busca un conocimiento verificable de la vida de los grupos humanos y de la conducta humana, se presentan factores relevantes a considerar en cuanto a la metodología de trabajo.

El primer elemento es asumir que el único medio de conocer a los seres humanos y a los grupos, para detectar sus interacciones, es la investigación naturalista, que implica estar en el lugar donde se presentan las interacciones y donde se encuentran los grupos. Al respecto, Blumer dice:

> La metáfora que me gusta es la de levantar los velos que oscurecen u ocultan lo que está sucediendo. La tarea de un estudio científico es la de levantar los velos que oscurecen el área de los grupos que nos interesa estudiar. Los velos no se levantan por sustituir imágenes preformadas en vez del conocimiento directo. Los velos se levantan estando cerca del área, y escarbando profundamente a través de un estudio cuidadoso. Los esquemas de investigación que no permiten esto, están traicionando el principio cardinal de respetar la naturaleza del mundo empírico [1968, p. 39].

El segundo elemento consiste en la exploración, considerada como el primer paso, el acercamiento inicial a cualquier realidad que se estudia y que se desconoce en un principio. El propósito de la exploración, que eminentemente es una etapa flexible, consiste en contar con un punto de partida para llegar a una comprensión clara del problema, detectar los datos adecuados, identificar las líneas de relación importantes y, en términos generales, lograr que las herramientas conceptuales del investigador evolucionen a la luz de lo que se va conociendo de la parte de la vida estudiada.

El tercer elemento consiste en la inspección, que apunta hacia un desarrollo teórico y hacia desentrañar las relaciones y precisar los conceptos. Se considera que la inspección consiste en un examen del contenido empírico, acercándose al material desde diferentes ángulos, formulándose muchas preguntas sobre él y regresando a la nueva valoración que surja a partir de tales preguntas. El prototipo de la inspección es el ejemplo ofrecido por Blumer:

> Es como cuando tenemos en nuestras manos un objeto físico extraño y desconocido. Lo tomamos y lo volteamos y examinamos desde todos los ángulos, nos preguntamos qué podrá ser, lo volvemos a observar con base en la posible respuesta a la pregunta que hicimos [...]. Este escrutinio cuidadoso y cambiante es la esencia de la inspección [1968, p. 44].

Tal caracterización del análisis concuerda notablemente con los planteamientos de la teoría fundamentada, que se verán más adelante; no en vano el origen académico de Anselm Strauss [1998], uno de los creadores de este paradigma, se encuentra en el interaccionismo simbólico.

Éste es un ejemplo sencillo de análisis, basado en el interaccionismo simbólico: María y Juan, quienes viven en dos ciudades no muy distantes y que habían sido novios en el pasado, entablan una nueva relación mutuamente satisfactoria por internet, durante varias semanas. Cierto día él le dice a María que irá a su ciudad por un viaje de trabajo y que le gustaría saber si ella querría salir con él. María acepta la invitación para salir. Ella y sus amigas consideran que la invitará a cenar y tal vez al cine, así que juntas escogen el atuendo de María.

Cuando Juan pasa por ella para salir, la lleva a varios bares junto con tres amigos suyos. María se molesta mucho, ante lo cual Juan queda desconcertado, puesto que ella había aceptado salir con él.

En este caso se puede aplicar el interaccionismo simbólico, utilizando los tres principios del modelo. En cuanto al primero (los seres humanos actúan respecto a las cosas basándose en los significados que éstas tienen para sí), la falla en la comunicación se genera porque María y Juan actúan en forma diferente por tener significados diferentes el uno del otro. Cuando María y Juan terminan su relación de noviazgo, determinan que *quedan como amigos*. De tal modo que Juan le atribuye a María el significado de amiga, mientras que María, al restablecer contacto con Juan, le asigna el significado de novio potencial.

La segunda falla de comunicación se puede analizar con el principio del lenguaje, en el que el concepto de *salir juntos* es muy ambiguo. Así, María y sus amigas deciden que su significado era el de una noche romántica con cine y cena. Para Juan, *salir juntos* implica recorrer bares en una noche de copas.

La última falla de comunicación se ubica en el tercer principio, dado que María en sus diálogos internos interpretó las palabras *salir juntos* de acuerdo con su propio sistema de significados, concluyendo que Juan y ella iban a pasar una noche romántica. Para Juan, en sus diálogos internos la expresión *salir juntos* significa salir a pasar un rato con amigos y tomar.

El ejemplo permite ilustrar los tres principios básicos del interaccionismo simbólico.

Ejercicio

Propósito: Ensayar un análisis desde el interaccionismo simbólico.

Procedimiento: Se forman parejas de alumnos, designándose al azar quién hará el papel de entrevistador y quién el de entrevistado.

Se pedirá a los entrevistadores que diseñen una entrevista que permita revelar los significados de la investigación cualitativa para los entrevistados. Se subrayará la necesidad de explorar el significado personal, en qué medida este significado se origina en las interacciones con otros compañeros y en las experiencias del pasado y del presente, y si este significado es distinto ahora de como era antes y por qué.

INTERACCIONISMO INTERPRETATIVO

Esta visión surgé de la crítica de Norman Denzin a la teoría de Mead y Blumer, a la que tacha de realismo empírico inocente, concepción romántica del otro y filosofía conservadora. Para Denzin, hace falta que la teoría se inscriba más puntualmente en una corriente interpretativa y que se nutra más de las filosofías postestructurales, atendiendo más a elementos culturales y a los estudios feministas. Considera que, en el interaccionismo interpretativo, los estudios culturales dirigen al investigador hacia una valoración crítica de cómo los individuos que interactúan vinculan sus experiencias vividas con las representaciones culturales de tales experiencias. En su opinión, la teoría feminista ayuda a que el lenguaje y la actividad del investigador y de la persona investigada estén influidos por el género, las propias biografías y la clase social. En resumen, el interaccionismo interpretativo se centra en temas como la visión fenomenológica existencial de los humanos y las sociedades, el *self,* la emocionalidad, el poder, la ideología, la violencia y la sexualidad.

Sin duda, la visión crítica de Denzin amplía las áreas interpretativas; no obstante, desde mi punto de vista aún quedan limitadas. Su aportación llama la atención en la necesidad de eliminar restos del paradigma cuantitativo, todavía evidentes en la formulación original del interaccionismo simbólico.

ETNOMETODOLOGÍA

La etnometodología, desarrollada por Harold Garfinkel [1967], se centra en la forma mediante la cual las personas enfrentan las situaciones de la vida diaria. La meta consiste en elucidar cómo se forja la vida cotidiana de una construcción social. Este autor considera que las personas poseen competencias prácticas, lingüísticas y de interacción que pueden ser observadas y registradas. Asimismo, promueve los procedimientos prácticos que utilizan las personas a diario para crear, sustentar y manejar un sentido de la realidad objetiva. Esta visión enfatiza la necesidad de apartar las propias creencias e ideas sobre la estructura social y de enfocarse primordialmente en la forma como los miembros de un grupo manejan, reproducen y logran un sentido de la estructura social; a esto Garfinkel lo llama *indiferencia etnometodológica.*

En vez de considerar que los miembros de un grupo comparten significados y definiciones de las situaciones, retoma del interaccionismo simbólico el hecho de que los miembros continuamente se basan en las capacidades interpretativas de los coparticipantes en la interacción, para reunir y revelar el sentido local del orden.

Las realidades sustentadas por las prácticas cotidianas, si se originan por los procesos interpretativos propios de la persona, implican que las circunstancias sociales del miembro son autogeneradas. Esto incluye dos propiedades esenciales del significado que el análisis etnometodológico revela: que los significados son indexales, es decir, dependen del contexto (en español podrían denominarse *contextuales*), y los objetos y los sucesos tienen un significado indeterminado, si no se encuentran en un contexto determinado que les dé un significado específico. Por su parte, los significados reflexivos son los que implican un proceso de interpretación.

Este enfoque no busca obtener información respecto de las interacciones por medio de entrevistas o cuestionarios, sino que se basa en el habla cotidiana para estudiarla. La investigación etnometodológica atiende fundamentalmente el discurso natural y las interacciones, ambos elementos constituyentes de lo que se investiga. Se pone el interés en el discurso y en la interacción.

ANÁLISIS CONVERSACIONAL

Algunos consideran que el modelo interpretativo del análisis conversacional es una variante clara de la etnometodología. En vez de interesarse por el discurso *y* la interacción, se privilegia el discurso *en* la interacción [J. Holstein y J. Gubrium 1998]. El análisis intenta explicar las prácticas colaborativas de quienes conversan, en las cuales confían cuando establecen una interacción.

Heritage [citado por J. Holstein y J. Gubrium 1998] resume en tres premisas los puntos fundamentales del análisis conversacional.

- La interacción está organizada estructuralmente y esto se observa en las regularidades de la conversación común y corriente. Todos los elementos de la interacción muestran patrones organizados de características estructurales estables e identificables. Dichos patrones son independientes de las características psicológicas o de cualquier otra de las que emite el discurso.
- Toda interacción está orientada hacia el contexto, y la conversación es productiva y refleja las circunstancias en las cuales se produce.
- Las propiedades anteriores caracterizan todas las interacciones, de tal modo que no puede dejarse pasar ningún detalle para la interacción en cuestión, aunque se considere desordenado, accidental o irrelevante.

El análisis de los datos, según este marco interpretativo, se centra en la estructura colaborativa que emerge de la conversación, identificando los elementos que apuntalan la organización secuencial de tal conversación, como el manejo del turno para tomar la palabra y las prácticas de apertura, sostenimiento y cierre de la conversación.

Ejercicio

Propósito: Ensayar un análisis etnometodológico y uno conversacional.

Procedimiento: Para el análisis etnometodológico se divide al grupo en parejas, seleccionando al entrevistador y al entrevistado; se entrevista para conocer cómo se transporta en la ciudad, de su casa a su trabajo, a la escuela y a otros lugares. El entrevistador entregará un informe etnometodológico en reunión plenaria sobre la entrevista que realizó.

Para el análisis conversacional, el profesor prepara un video (o una grabación de audio) de una conversación casual entre dos personas. Se pide a los alumnos que efectúen el análisis, tomando en cuenta los postulados de este marco interpretativo.

ETNOGRAFÍA

Originada en la antropología cultural, la etnografía es una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural [J. W. Cresswell 1998]. Wolcott [1999] considera que la etnografía es «una forma de mirar» y hace una clara distinción entre simplemente ver y mirar; asimismo, plantea como propósito de la investigación etnográfica describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, presentando sus resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

La pregunta inicial que se hace un etnógrafo cuando se encuentra en una situación valiosa para su estudio es «¿Qué está sucediendo aquí?» o «¿Qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo?» [Wolcott 1999, *p.* 69]. Una investigación etnográfica no puede quedarse en lo meramente descriptivo; debe profundizar, con preguntas adicionales, en el significado de las cosas para las personas estudiadas.

La etnografía suele requerir un estudio prolongado del grupo, usualmente por medio de la observación participante, la cual aparece en la tercera parte de este libro. En esta forma de observación, el in-

vestigador se encuentra inmerso en las actividades cotidianas del grupo, o bien realiza entrevistas individuales con sus miembros. El investigador estudia los significados del comportamiento, el lenguaje y las interacciones del grupo con una cultura común.

En los orígenes de la antropología cultural, la etnografía se ocupó de los estudios clásicos de grupos culturales, llamados entonces «primitivos». Posteriormente, los etnógrafos estudiaron grupos culturales endógenos, por ejemplo, grupos dentro de la propia cultura; recientemente, su ámbito se ha extendido a la educación, de donde han surgido diferentes escuelas, que a su vez han gestado subtipos de la etnografía.

Para Joyceen Boyle [1994], tal vez el factor determinante del subtipo de etnografía sea la unidad social que el etnógrafo desea estudiar. La autora propone cinco tipos de etnografías.

- *Etnografías procesales.* Describen ciertos elementos de los procesos sociales. Éstos pueden ser analizados funcionalmente, si se explica cómo ciertas partes de la cultura o de los sistemas sociales se interrelacionan dentro de determinado lapso y se ignoran los antecedentes históricos. También se analizan diacrónicamente, si se pretende explicar la ocurrencia de sucesos o procesos actuales como resultado de sucesos históricos, tal como ocurre con el reporte etnohistórico.
- *Etnografía holística o clásica.* Se enfoca en grupos totales y amplios. Generalmente estos reportes, por su extensión, presentan la forma de libros. Ejemplos de estos estudios son los clásicos de Malinowsky sobre los habitantes de las islas Trobriand.
- *Etnografía particularista.* Es la aplicación de la metodología holística en grupos particulares o en una unidad social. Ejemplos de estos estudios son el de William Caudill [1958] y el de Erwin Goffman [1961] sobre la etnografía de los hospitales psiquiátricos, o el de Hanley [1979], que estudia una unidad de cancerología. Janice Morse [1994] sugiere la denominación *etnografía* para estudios como los que realizan las enfermeras en unidades hospitalarias.
- *Etnografía de corte transversal.* Se realizan estudios de un momento determinado de los grupos que se investigan, y no procesos interaccionales o procesos en el tiempo.

- *Etnografía etnohistórica.* Implica el recuento de la realidad cultural actual como producto de sucesos históricos del pasado. Un ejemplo de este tipo de estudios es el de Antonia Villarruel y Bernard Ortiz de Montellano [1992], en el que exploran las creencias relacionadas con la experiencia del dolor en la antigua Mesoamérica.

Existen otras clasificaciones de las etnografías que incluyen otros factores, como los espaciales (hospitales, estaciones de bomberos, centros comerciales, escuelas), los idiomas, las teorías subyacentes, etcétera.

De hecho, estos factores invitan a retomar el planteamiento de John W. Cresswell acerca de que tales subdivisiones, en términos generales, le han restado cierta ortodoxia a la etnografía, además de que generan una buena dosis de confusión.

Retomando el camino de Harry Wolcott, podemos sintetizar diciendo que el etnógrafo empieza su estudio con una mirada a las personas en interacción cotidiana y continúa tratando de discernir los patrones recurrentes, como ciclos de vida, sucesos y temas culturales. La cultura representa un término amorfo, no es algo que exista como tal, sino más bien algo que el investigador atribuye a un grupo conforme observa los patrones de conducta de éste en su vida diaria. La cultura se infiere a partir de las palabras y los actos de los miembros de un grupo. Podemos mirar lo que la gente hace y dice, y se observan las tensiones entre lo que deberían hacer y lo que efectivamente hacen. Para realizar este análisis, el trabajo de campo se presenta como una condición *sine qua non.*

El procedimiento de la etnografía requiere, entonces, una descripción detallada del grupo o del individuo que comparte con otros una cultura; un análisis de los temas y las perspectivas del grupo que comparte la cultura, y alguna interpretación de los significados de la interacción social de tal grupo. El resultado es la generación de un retrato cultural holístico del grupo cultural [J. W. Cresswell 1998], que incorpora el punto de vista de los actores del grupo (visión émica) y las interpretaciones y visiones del investigador respecto a la vida social humana (visión ética).

Los conceptos *émico* y *ético* los utilizan ampliamente los

etnógrafos y se derivan de los términos lingüísticos *fonémico* y *fonético*. Como dice Goodenough:

> Los lingüistas se refieren a la tarea de aislar y describir las modalidades del sonido de ciertas lenguas como *fonémica* y se refieren al estudio de la producción de sonido y el desarrollo de un metalenguaje, por medio del cual los fonemas y características distintivas de un idioma se describen como *fonética*. Ambas operaciones son fundamentales para la ciencia de la lingüística y ninguna puede realizarse sin la otra [citado por Wolcott 1999, p. 136].

Es el propio Goodenough quien, en 1954, aplica la fonética a las ciencias sociales y llama a esto la *émica* y la *ética* del comportamiento social significativo.

Lo *émico* se refiere a las diferencias importantes dentro de una misma cultura, es la visión desde dentro de la cultura, y lo *ético* se refiere a la visión desde el exterior. Esta última no se refiere necesariamente al estatus del investigador, sino a su orientación.

Sea la persona que investiga miembro o no del grupo en cuestión, el etnógrafo intenta transmitir cómo ven las cosas aquellos que se encuentran dentro del grupo.

Retomo de Cresswell lo que él considera retos de la práctica de la etnografía:

- El investigador necesita una formación básica en antropología cultural y en el conocimiento de los significados de un sistema sociocultural.
- La recolección de datos es extensa y toma mucho tiempo de permanencia en el campo.
- En muchas de las etnografías, los reportes finales se escriben con un corte literario, como si contaran una historia, y esto puede dificultar la tarea a los científicos, acostumbrados a otro tipo de comunicaciones.
- Existe la posibilidad de que el investigador no pueda terminar el estudio a causa de cierta «inocencia», o que se involucre demasiado en él.

Finalmente, quedo con una interrogante respecto de una gran cantidad de trabajos que he leído y que se ostentan como etnográ-

ficos, cuando difícilmente cumplen con las características mencionadas. Esto, desde mi punto de vista, refleja nuevamente la laxitud e inconsistencia generalizada en la actualidad acerca del concepto de etnografía.

Ejercicio

Propósito: Ensayar un análisis etnográfico.

Procedimiento: Se eligen algunos alumnos que cumplirán el papel de investigadores etnográficos.

Por medio de entrevistas individuales, se obtendrá información sobre las experiencias de los entrevistados en relación con la celebración del día del amor y la amistad (o cualquier otra fecha significativa nacional), buscando detallar al máximo sus conductas y planteando preguntas específicas que revelen los significados culturales de tal fecha.

HERMENÉUTICA

La hermenéutica se define como la teoría y la práctica de la interpretación, y tiene un largo desarrollo histórico. La teoría hermenéutica empieza a tomar forma en las discusiones medievales de las interpretaciones bíblicas, principalmente las realizadas por los padres de la Iglesia.

Como disciplina moderna de la interpretación de textos, la hermenéutica se formaliza en los siglos XVIII y XIX; al final de este último, el filósofo Wilhelm Dilthey propone la hermenéutica textual como una metodología de las ciencias sociales. En el siglo XX, esta teoría sufre transformaciones en su campo y en su metodología, y se convierte en la base de un enfoque filosófico para el análisis de la comprensión y la conducta humanas.

Con fines de organización, Shaun Gallagher [1999] organiza las teorías hermenéuticas en cuatro corrientes.

Hermenéutica conservadora

Se consideran enfoques conservadores los que se adhieren a los principios y las reglas siguientes:

- Se piensa que la verdad del texto refleja las intenciones del autor o el significado que el auditorio atribuye al texto.
- Se considera la verdad como la correspondencia entre la idea del intérprete y el significado del texto.
- Para obtener la verdad del texto, se debe investigar el contexto histórico en el que se presenta. El conocimiento de los antecedentes culturales, históricos o autobiográficos del autor del texto ayuda a comprender el significado del texto.
- Para entender la verdad de un texto se requiere comprender su género y su lenguaje, específicamente el uso de las palabras y el significado que tienen para el auditorio original.
- Por medio de la investigación histórica y lingüística, el intérprete puede superar sus propios sesgos y comprender el texto de acuerdo con los valores del momento en que se produjo.
- Debe distinguirse entre el significado de un texto para un intérprete en particular y la importancia para su proyecto, y el significado del texto en su concepción original.
- El círculo hermenéutico[2] significa que el intérprete debe comprender las partes del texto en función del todo. Esto se aplica en el nivel de las palabras, las oraciones y los párrafos al igual que en el nivel de la relación del texto con la formación y los valores del autor y con otros escritos de la época.
- Aunque pueden existir diferencias en la interpretación del significado de un texto, es posible resolverlas apelando a ciertos principios generales de racionalidad o evidencia.

[2] Paradoja que surge cuando se realiza el proceso sistemático de la interpretación: para comprender el todo, se deben primero comprender sus partes, y para comprender las partes, requerimos conocer el todo. No se puede comprender el todo sin las partes ni tampoco las partes sin el todo. Se trata de una continua reciprocidad entre el todo y las partes; de ahí que un texto significativo nunca pueda entenderse e interpretarse de inmediato; cada lectura nos coloca en mejor posición para comprenderlo.

Algunos de los autores que se adhieren a esta postura son el filósofo y teólogo Friedrich Schleiermacher, creador de la llamada hermenéutica romántica en 1819; el historiador y legista italiano Emilio Betti, y el teórico estadounidense de la educación E. D. Hirsch.

Hermenéutica dialógica

Se consideran enfoques de la hermenéutica dialógica los que se adhieren a los principios y las reglas siguientes:

- El concepto de la verdad en el texto no necesariamente muestra correspondencia entre la comprensión del intérprete y las intenciones del autor, o entre aquélla y la comprensión del auditorio original.
- La verdad del texto se concibe como una introspección reveladora. La verdad se encuentra en la lectura, más que en el texto.
- La investigación cuidadosa del contexto en el que se generó el texto ayuda a la comprensión del mismo, pero no define la interpretación total. Resulta igualmente importante lograr que el texto *hable* en la situación actual del intérprete.
- Existen muchas interpretaciones erróneas de un texto, pero también existe más de una interpretación correcta. La interpretación no es totalmente subjetiva, el texto impone límites a la forma en que lo comprendemos.
- La investigación histórica y lingüística ayuda al intérprete a evitar sus propios sesgos, pero no los elimina y nunca podrán eliminarse.
- En relación con los significados del texto según los asume la hermenéutica conservadora, se considera que el significado siempre está condicionado y nunca puede obtenerse totalmente.
- El círculo hermenéutico significa que el intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza. El texto puede representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete.
- Las interpretaciones exitosas implican una *fusión de horizontes,* como la llama Hans-Georg Gadamer. Algunos sesgos son productivos, otros no. La productividad de una buena interpretación

sólo puede lograrse en la situación hermenéutica misma.
- La hermenéutica dialógica, por tanto, es primordialmente descriptiva.
- Los diferentes puntos de vista en un texto no siempre constituyen sujetos proclives a resolverse y, en cambio, pueden constituirse en la base de diferentes interpretaciones aceptables.
- El texto siempre rebasa a su autor.

Algunos teóricos que se adhieren a esta corriente en el siglo XX son el teólogo Rudolph Bultman y filósofos como Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, quienes basan gran parte de su pensamiento en Martin Heidegger.

Hermenéutica crítica

Un desarrollo alterno de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt es la hermenéutica crítica, y fundamentalmente consiste en un enfoque que sostiene que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas. También se han introducido sesgos basados en la clase social, la raza y el género.

Autor de esta corriente es Jürgen Habermas, quien considera que para comprender totalmente el objeto de la interpretación o para lograr una comunicación no distorsionada con otros, no sólo deben emplearse principios hermenéuticos, debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales (sociales y económicas) que actúan sobre el intérprete.

Hermenéutica radical

De hecho, la hermenéutica radical constituye una crítica a la hermenéutica y a los intentos de ésta de encontrar la verdad de un texto en particular. Algunos investigadores cuestionan que se trate de hermenéutica, por lo que se la ha llamado *posthermenéutica.* Se enfoca en la deconstrucción de textos y es, por ende, un enfoque interpretativo, lo cual de alguna manera la sigue erigiendo hermenéutica.

Clásicos trabajos hermenéuticos son la teoría del psicoanálisis y

las múltiples interpretaciones bíblicas a lo largo de la historia.

Algunos trabajos de investigación que se apoyan en la hermenéutica radical son uno de Mike Lloyd [1997], que analiza el discurso que usan mujeres y hombres respecto de la reproducción humana, uno de Musimbi Kanyoro [1997], en el que analiza las lecturas e interpretaciones de la Biblia desde la perspectiva africana, y el de Harold Schweitzer [1995], que interpreta historias de pacientes. Se plantean cuatro tipos de significados: síntomas-símbolos, alteraciones culturalmente definidas, significado personal e interpersonal, y modelos explicativos de los pacientes y las familias. Por último, en el trabajo de Francisco Javier Mercado [1996] (el cual él mismo no califica de hermenéutico pero lo es en buena medida) se narra e interpreta la experiencia de la enfermedad crónica en un barrio urbano de la ciudad de Guadalajara.

La hermenéutica puede ser útil también en asuntos legales, literarios y educativos, así como en las ciencias cognitivas de la medicina, en salud pública y en muchas otras áreas.

Ejercicio

Procedimiento: Se forman grupos pequeños, máximo de dos o tres alumnos, y se les proporciona un tao budista, de los que a continuación se transcriben, para que lo interpreten.

Un monje, pidiendo instrucción, le dijo a Bodhidharma:
—No tengo nada de paz mental. Por favor, apacigüe mi mente.
—Trae tu mente aquí al frente mío —replicó Bodhidharma— y yo te la apaciguaré.
—Pero cuando busco mi propia mente —dijo el monje—, no la puedo encontrar.
—¡Eso! —replicó enérgicamente Bodhidharma—. ¡He apaciguado tu mente!

Un monje le dijo a Joshu:
—Acabo de entrar en este monasterio. Por favor, enséñame.
Joshu preguntó:
—¿Has comido tu potaje de arroz?
El monje responde:
—Ya he comido.
Joshu dice:
—Entonces sería mejor que lavaras tu plato.

Después de escuchar las interpretaciones se comenta con el grupo cómo tuvieron que leer varias veces el tao (círculo hermenéutico) para comprender cada vez más su significado.

FENOMENOLOGÍA

La fenomenología es una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. La fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación huma-

na vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones.

Existen dos premisas en la fenomenología [J. Morse y L. Richards 2002]. La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones.

John Cresswell [1998] considera que los investigadores realizan análisis fenomenológicos si su trabajo cumple las siguientes características generales:

- Buscan la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia.
- Enfatizan la intencionalidad de la conciencia, es decir, que las experiencias contienen la apariencia externa y la interna, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado.
- Realizan el análisis fenomenológico de los datos mediante una metodología reductiva, con auxilio del análisis de discursos y de temas específicos, y con la búsqueda de significados posibles.
- Apartan su propia experiencia, en la más pura tradición de la investigación naturalista.
- Confían en la intuición, en la imaginación y en las estructuras universales para aprehender la experiencia.
- Suspenden cualquier juicio respecto a lo que es real o no lo es.
- Comprenden las perspectivas filosóficas detrás de la teoría, especialmente el concepto de estudiar cómo una persona experimenta un fenómeno.
- Elaboran preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia, y solicitan que se les describan las experiencias vividas cotidianamente.

- Obtienen información de quienes han experimentado el fenómeno que estudian, generalmente por medio de entrevistas.

La fenomenología, como muchas otras teorías, se ha desarrollado y modificado después de su fundación. Así, poco después de su creación, Martin Heidegger, alumno y crítico de Husserl, plantea la fenomenología hermenéutica, con la cual busca describir los fenómenos ocultos y, en particular, sus significados. La meta de la fenomenología hermenéutica, en contraposición a la fenomenología eidética de Husserl, consiste en descubrir los significados no manifiestos, analizarlos y describirlos [M. Zichi y A. Omery 1994]. Si bien la hermenéutica originalmente pone en relieve la lectura y la interpretación de textos, Heidegger expande esta noción a la autointerpretación de la existencia humana como tal [R. Sokolowsky 2000].

En los más de cien años desde su creación, la fenomenología se ha extendido a diversas naciones y disciplinas [L. Embree 1997]. Después de su nacimiento y antes de la Primera Guerra Mundial llegó a Japón, Rusia y España en estudios de filosofía y psiquiatría.

Durante los años veinte del siglo pasado, se diseminó por Australia, Francia, Hungría, Holanda, Polonia y Estados Unidos en las áreas de la comunicación, la educación, la música y la religión. En los años treinta se estableció en Checoslovaquia, Italia, Corea y Yugoslavia en los campos de la arquitectura, la literatura y el teatro.

Poco después de la Segunda Guerra Mundial se extendió a Portugal, los países escandinavos y Sudáfrica en la investigación sobre grupos étnicos, el cine, el género y la política.

En los años sesenta y setenta tuvo su auge en Canadá, China e India en la danza, la geografía, las leyes y la psicología. Finalmente, en los años ochenta y noventa Gran Bretaña la cultivó en estudios de ecología, etnología, medicina y enfermería.

Como puede verse, la aplicación de la fenomenología es multidisciplinaria. Su difusión en el planeta lleva a Lester Embree a declarar que muy probablemente se trate del movimiento filosófico más significativo del siglo xx.

En la actualidad existen corrientes de la fenomenología específicas en su aplicación en determinados campos: sociología, psicología, pedagogía, etc. Con raíces en la fenomenología hermenéutica, surgen la fenomenología reflexiva-trascendental (referida a la psico-

logía), la fenomenología dialógica, la fenomenología empírica, la fenomenología existencial y la fenomenología social. Si bien cada una tiene características específicas, puede considerarse que todas comparten los puntos generales que se presentaron al principio de esta sección.

Desde el paradigma fenomenológico, las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona. Especialmente importante resulta que el investigador llegue con el participante sin ideas preconcebidas y abierto a recibir cuanto éste exprese.

El análisis de los datos consiste en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura, lo que permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual.

La persona que investiga selecciona palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación o semejanza entre sí y formar grupos que revelen la subjetividad de las personas investigadas.

Para la realización de este proceso, Amedeo Giorgi [1997] propone cinco pasos específicos: obtener los datos verbales; leer estos datos; agruparlos; organizarlos y expresarlos desde una perspectiva disciplinaria; sintetizar y resumir los datos para presentarlos ante un auditorio científico.

El estudio fenomenológico termina con una mejor comprensión del investigador y del lector sobre la esencia y la estructura invariable de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador de ésta [Cresswell 1998]. Ello implica que todas las experiencias tienen una estructura básica subyacente. Cuando el lector del estudio lo termina, debe tener la sensación de que ha entendido lo que para otra persona significa vivir en una situación determinada.

Abundan los estudios inscritos en un marco referencial fenomenológico, sobre todo en la investigación cualitativa en psicología, en salud y en sexualidad. Un ejemplo de tales análisis es el realizado por Larry Davidson y sus colaboradores [2001], en el que se estudia la forma como pacientes esquizofrénicos viven su padecimiento. Otra muestra es el estudio de Beatriz Eugenia Guerrero Zepeda [1999], en el que estudia la vivencia de la sexualidad erótica en mujeres heterosexuales y lesbianas.

FENOMENOGRAFÍA

El primer académico que utilizó el término *fenomenografía* fue el psicólogo Ulrich Sonneman en 1954, en su libro *Existence and Therapy,* buscando distinguirla de los planteamientos de la psicopatología de Jaspers y de Heidegger. De acuerdo con Sonneman, la fenomenología de Jaspers debería llamarse *fenomenografía,* dado que se trata del registro de la experiencia subjetiva como es informada por la persona.

La fenomenografía se enfoca en las formas como son experimentados diferentes fenómenos, y en las formas de percibirlos, conocerlos y de tener habilidades relacionadas con ellos. El propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la arquitectura de la variación de acuerdo con los diferentes factores del fenómeno [F. Marton 1994].

La fenomenografía y la fenomenología difieren en cuanto a su propósito. Como ya se explicó, ésta busca capturar la riqueza de la experiencia, la abundancia de formas en que una persona experimenta y describe el fenómeno. Mientras el fenomenólogo pregunta: «¿Cómo experimenta el mundo la persona?», el fenomenógrafo inquiere: «¿Cuáles son los puntos críticos de las formas de experimentar el mundo que permiten a la gente manejarlos en formas más o menos eficaces?»

Aunque parece factible utilizar diferentes tipos de datos en este paradigma interpretativo, el más común es la entrevista individual. Para efectuarla, se invita al entrevistado a reflexionar sobre temas que no había considerado del fenómeno. Las entrevistas se transcriben y los textos se analizan.

Ference Marton utilizó de manera significativa la fenomenografía por primera vez en su trabajo de 1994, en el que plantea como preguntas de investigación: «¿Qué significa que algunas personas sean mejores para aprender que otras?» y «¿Por qué algunas personas son mejores para aprender que otras?»

Con esta visión predominan los trabajos referidos a la educación en distintos grados; sin embargo, se han publicado algunos interesantes en otras áreas, como el de Ingella Kumlin Westman y Thomas Kroksmark [1992], cuyo propósito fue delinear las concepciones de los fisioterapeutas respecto de las relaciones terapéuticas con sus

pacientes y respecto de las formas de activar los recursos propios de éstos. Interesa también el estudio de Claes-Goran Wenestam y Hanelore Wass [1987], en el cual comparan el concepto de muerte de niños suecos y de niños estadounidenses. En este trabajo interesa la forma de obtener la información por medio de dibujos y comentarios breves de los niños.

En la Universidad de Gotenburgo, cuna de la fenomenografía, se consideran cinco diferentes contextos en los cuales los discursos fenomenográficos pueden generarse y analizarse: el discursivo, el experimental, el naturalista, el hermenéutico y el fenomenológico.

La fenomenografía no escapa de los detractores y críticos; resulta, pues, interesante seguir su desarrollo, sobre todo por ser una visión que se origina en un país que no es de habla inglesa, hecho que representa un cuestionamiento a la hegemonía en muchos campos de la ciencia actual.

Teoría fundamentada

La teoría fundamentada *(grounded theory)* surge en 1967 propuesta por Bernie Glaser y Anselm Strauss en su libro *The Discovery of Grounded Theory* [1967]. El planteamiento básico de esta revolucionaria postura de investigación en las ciencias sociales consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso.

Por una separación posterior de Glaser y Strauss, surgen dos corrientes de la misma teoría, lo cual tiende a confundir a muchos. Sin embargo, resulta factible rescatar elementos comunes que sustentan la teoría, independientemente de las diferencias.

Por su parte, Cresswell propone los principios más destacados de la teoría fundamentada:

- Su propósito es generar o descubrir una teoría.
- La persona que investiga tiene que distanciarse de cualquier idea teórica para permitir que surja una teoría sustentada.
- La teoría se enfoca en la manera en que los individuos interactúan con el fenómeno que se estudia.

- La teoría propone una relación convincente entre conceptos y grupos de conceptos.
- La teoría se deriva de datos obtenidos en el trabajo de campo por medio de entrevistas, observaciones y documentos.
- El análisis de datos es sistemático y se inicia desde el momento en que empiezan a obtenerse.
- El análisis de datos se realiza por la identificación de categorías y estableciendo relaciones o conexiones entre ellas.
- Se realiza una obtención adicional de datos basada en los previamente obtenidos.
- Los conceptos se desarrollan gracias a la comparación constante con los datos adicionales que se siguen obteniendo.
- La obtención de datos puede detenerse cuando surgen nuevas conceptualizaciones.
- El análisis de datos incluye la codificación abierta (identificación de categorías, propiedades y dimensiones), la codificación axial (examen de condiciones, estrategias y consecuencias), y la codificación selectiva de la historia emergente.
- La teoría resultante puede presentarse dentro de un marco narrativo o como un grupo de proposiciones.

La teoría fundamentada se considera uno de los sustentos de mayor peso de la investigación cualitativa, al grado de que, como veremos en el capítulo correspondiente, los paquetes de cómputo para análisis cualitativo se inspiran de manera muy importante en esta propuesta.

De acuerdo con Cresswell, una teoría es un esquema abstracto y analítico de un fenómeno que se relaciona con una situación particular. Con dicho paradigma, y de acuerdo con el planteamiento original de Glaser y Strauss, la teoría tiene estos propósitos fundamentales:

- Permitir la predicción o explicación del comportamiento.
- Contribuir al avance teórico de la sociología.
- Generar aplicaciones prácticas, es decir, que las predicciones y explicaciones deben ofrecer comprensión y cierto grado de control sobre las situaciones.
- Proporcionar una perspectiva del comportamiento.

- Guiar y proporcionar un estilo de investigación en áreas específicas del comportamiento.

De acuerdo con los autores, una teoría debe cumplir con dos criterios: ser verificable en investigaciones actuales o futuras y ser fácilmente comprensible.

Por ende, se trata de teorías adecuadas a la situación que se investiga y operativas cuando se ponen en práctica.

Pasemos ahora a los elementos y pasos de la realización de una investigación dentro de este marco referencial.

En primer lugar, se necesita decidir el problema a abordar, así como el entorno en el que se realizará el trabajo, y despojarse de cualquier teoría preconcebida, dejando entonces que la información y los datos fluyan para que vaya emergiendo la teoría que en ellos se sustenta.

Para la teoría fundamentada, el muestreo no puede predeterminarse; surge a medida que la teoría va indicando los pasos subsecuentes en la recolección de datos. Sólo cuando han surgido algunas ideas y ciertos conceptos teóricos rudimentarios, puede decidirse dónde obtener los datos adicionales requeridos para la elaboración y el enriquecimiento de dicha teoría.

La recolección de datos se logra mediante métodos de obtención de datos cualitativos, de los que hablaré en la tercera parte de este libro. Es importante contar con una variedad de fuentes de información e iniciar con métodos no muy estructurados para la obtención de datos y, conforme nos allegamos la información, establecer un diálogo entre los datos y el análisis. Cuando empiece a emerger la teoría, se utilizarán métodos más precisos para recabar la información que la misma teoría emergente va requiendo.

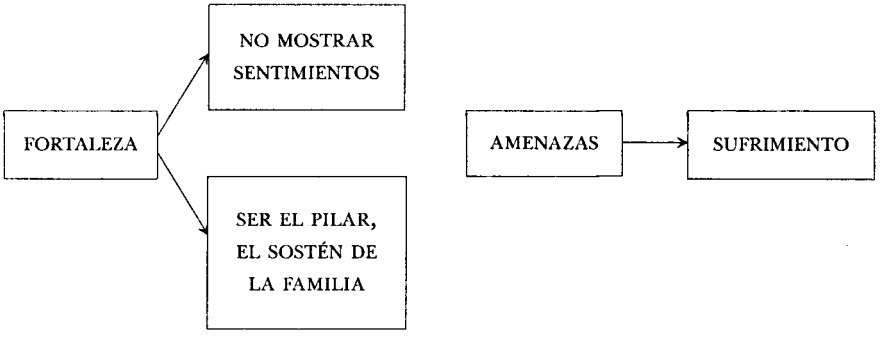
Para el análisis de datos, los autores iniciales proponen un procedimiento basado en la comparación constante de los datos obtenidos con la teoría emergente. Semejante procedimiento implica dos estadios iniciales.

1. Identificar en los datos las categorías y sus propiedades. A este paso se lo conoce como *codificación.* Los incidentes o hechos observados pueden codificarse en varias categorías o códigos que se generan por la comparación de un incidente con otro y, suce-

sivamente, comparando nuevos incidentes con las categorías emergentes. Las categorías son conceptos significativamente relacionados con las realidades de la interacción. De acuerdo con Glaser y Strauss, las categorías y sus propiedades deben presentar dos elementos esenciales: tienen que ser analíticas, es decir, designar entidades y no sólo características, y deben ser sensibilizadoras, es decir, proporcionar al lector la posibilidad de ver y escuchar vívidamente a las personas estudiadas.

Es importante ejemplificar este proceso, aunque de manera sencilla. Para ello utilizaremos dos de las respuestas obtenidas en un estudio sobre masculinidad [J. L. Álvarez-Gayou 1997] respecto a las razones que hacen sufrir a un hombre, aunque debe aclararse que en este estudio no se usó el paradigma de la teoría fundamentada [véase el cuadro 3].

Incluso se puede hacer un diagrama de las relaciones entre categorías, como se observa a continuación:



De aquí surgiría un intento de teoría preliminar emergente: «Cualquier cosa que amenace la fortaleza de un hombre es generadora de sufrimiento en él.»

2. Integrar las categorías y los datos mediante un proceso de comparación constante. Este proceso refleja patrones de integración entre los datos, y esto permite que los datos más importantes revelen las similitudes y diferencias dentro de las categorías y en-

CUADRO 3. Ejemplo de codificación

Discurso textual	*Codificación*
Porque tiene que defender cuando lo que necesita es que lo defiendan, porque tiene que ser valiente cuando tiene miedo, porque tiene que enjugar el llanto de un niño o una mujer y sonreír, cuando lo que quiere es sollozar. Porque le dicen que es el pilar fuerte y protector de una familia, cuando él se siente débil y falto de protección como un lirio. Sufre porque tiene que conquistar, cuando quiere ser conquistado y seducido; sufre porque le han dicho que los hombres no lloran. Al sentirse obligado a demostrar su hombría, su fuerza, su superioridad. Cuando ve amenazado su patrimonio, su trabajo su estabilidad. Cuando se le asigna, por su rol, tomar la iniciativa para entablar una relación y por la actitud dependendiente de la mujer en las esferas psicológica y sexual. Sufre por tener que competir y sentirse obligado a ser mejor. Sufre cuando es traicionado. Sufre cuando es objeto de burlas a su físico o a su trabajo. Sufre cuando se da cuenta de que está envejeciendo, cuando su familia no responde a las expectativas sociales o de honor que él se ha marcado. Por el dolor de sus hijos. Por la frustración de la insatisfacción que debe sustituir. Por la incomprensión, por los malos ratos, por la falta de apoyo económico, moral y social, por la falta de estímulos en su trabajo, en la vida diaria, por vivir una monotonía, por el amor y el desamor... por no poder compartir con su familia todas sus tensiones y angustia, por un gesto y una palabra hirientes.	Se codifican los eventos de este estudio, ubicándolos en una categoría: • Se agrupan en el estereotipo de fortaleza los eventos marcados así. • En el de función de proveedor, los eventos marcados así. • En el de represión de sentimientos, los eventos marcados así. • Amenazas a la fortaleza se indican así. Este breve y esquemático ejemplo se puede iniciar estableciendo las relaciones siguientes entre los tres códigos seleccionados para el ejemplo. En este caso, ser fuerte implica: • No mostrar sentimientos (que equivalen a debilidad). • Ser el pilar, el sostén, el eje proveedor de la familia. Los factores que amenazan esta fortaleza son fuente u origen de sufrimiento para los hombres.

tre ellas. Estos patrones de integración entre los datos y las categorías permiten ver la teoría emergente.

Ian Dey [1999] plantea una crítica en cuanto a la utilización del término *codificar,* dado que lo considera el más inadecuado de los términos para describir el procedimiento central del análisis cualitativo. Dey recurre al análisis semántico del término cuando dice que codificar se refiere a una extensión metafórica de un significado a otro. Se codifica cuando se traduce a un sistema secreto de símbolos o cuando se cuenta con lenguajes de computadora que ingresan información en códigos de computadora; también se codifica cuando se utilizan contracciones para representar otras palabras más complejas. Los códigos no tienen mayor significado, a menos que se cuente con el libro de tales códigos y sus significados. Esto hace que el concepto adquiera una connotación mecánica y poco flexible, a la vez que carente de una riqueza de significado. Dey prefiere la utilización del término *categorización,* ya que éste describe un proceso que abre la puerta a una riqueza interpretativa. Para Anselm Strauss y Juliet Corbin [1990], una categoría representa una unidad de información compuesta de sucesos, acontecimientos e instancias. De lo anterior se desprende que muchos autores utilizan *codificar* y *categorizar* indistintamente, y que los programas de cómputo para el análisis cualitativo utilizan predominantemente el término *codificar.*

Se considera que la recolección de datos concluye una vez que del análisis ha surgido una teoría adecuada. En este sentido, Bernie Glaser y Anselm Strauss [1967] refieren que cuando dejan de emerger nuevos datos, nuevas propiedades, nuevas categorías o nuevas relaciones se considera que se ha llegado a la saturación teórica. Una vez que los datos no ofrecen diferencias ni distinciones conceptuales importantes, las categorías se han *saturado.* La saturación teórica se refiere a conceptos, no a datos, y a un momento en el que ya no se requiere mayor conceptualización de los datos.

Es importante identificar una categoría central que en el estudio tendrá el rango de línea principal de la historia, y que ayudará a integrar el análisis alrededor de este marco. Lo más importante en la teoría fundamentada consiste en un proceso de volver una y otra vez a los datos y a las categorías, haciendo nuevas preguntas, reformulando, volteando los conceptos «al revés» y encontrando significados

diferentes. Corbin [2001] pone un ejemplo, cuando entrevista a una persona farmacodependiente y utiliza el concepto *usar drogas.* En el análisis se desglosa la palabra *usar:* la utilización de un objeto para hacer cosas, por ejemplo, se usa una computadora, una licuadora o un automóvil porque nos sirven para algo. Usar drogas, entonces, sirve para algo. Esto representa una línea central alrededor de la cual puede emerger una teoría.

En este sentido, resultan muy importantes los memorandos que haga quien elabora el estudio, en relación con los datos, las categorías o sus relaciones; registran las reflexiones del investigador y anotan los giros que se dieron y sus causas, por qué, las reflexiones analíticas personales, las dudas y los pensamientos, las interpretaciones o las notas para el futuro.

Retomando el estudio sobre la masculinidad, un ejemplo de memorando sería aquel en el que el autor anotara, al empezar a revisar el texto, línea por línea, lo que agrupa en el concepto *fortaleza:* «La fortaleza no sólo es física, existe también fortaleza emocional y estos dos elementos los voy a conjuntar.» Y más adelante escribir: «Ser el proveedor, el que lleva los recursos a la casa, también implica fortaleza.» Así, conforme avanza y por medio de los memorandos, el análisis será factible integrando y estableciendo relaciones, factores que crean la teoría emergente mencionada.

Desde la asunción de la teoría fundamentada como un proceso constante y permanente de comparación entre los datos y los códigos, Bernie Glaser [1978] propone distinguir entre códigos sustanciales y códigos teóricos. Los primeros conceptualizan los datos, mientras que los segundos conceptualizan la relación entre los códigos sustanciales a manera de hipótesis que se integrarán en dicha teoría emergente.

Según el mismo ejemplo, códigos sustanciales son la provisión, la represión de sentimientos y las amenazas; en cambio, un código teórico es la fortaleza.

Glaser también propone la división de los códigos en *abiertos* o *selectivos.* Los códigos abiertos consisten en permitir que se ubiquen los datos en el mayor número posible de categorías. La codificación selectiva implica delimitar o agrupar códigos en categorías que se relacionen cercanamente con la categoría central. En nuestro ejemplo, el código axial de la historia es el sufrimiento.

El autor propone una serie de reglas que lo ayudan a realizar exitosamente la codificación abierta, y que ponen en relieve el carácter analítico sobre el carácter mecánico de la codificación.

- Desde un principio, tener en mente estas preguntas: ¿qué se está estudiando de los datos?, ¿qué categoría indica determinado dato?, ¿qué les está sucediendo a los datos?
- Analizar los datos línea por línea.
- Hacer una codificación propia, personal.
- Siempre interrumpir la codificación para escribir una idea en un memorando.
- Mantenerse dentro de los confines del área de estudio.
- No conferir importancia analítica a datos demográficos como la edad, el sexo, etcétera.

Si bien Glaser establece un rango de posibilidades de interpretación de las categoría basadas en la codificación teórica, Strauss y Corbin proponen una única posibilidad, a la que denominan *codificación axial* y a la que conceptualizan como el procedimiento mediante el cual los datos vuelven a unirse después de la codificación abierta y establecen conexiones entre las categorías, centrándose en la categoría eje. Estos autores plantean una serie de preguntas que deben formularse respecto de los datos:

- ¿Quién?
- ¿Cuándo?
- ¿En dónde?
- ¿Qué pasó?
- ¿Cómo?
- ¿Cuánto?
- ¿Qué consecuencias tuvo?
- ¿Cómo se analiza la información espacial, temporal, de reglas y valores colaterales, estándar, etcétera?

Tanto Glaser como Strauss y Corbin subrayan la importancia de la codificación integradora; la diferencia radica en que el primero llega a tal codificación con ayuda de conceptos integradores organizados en una variedad de familias de códigos, y los segundos selec-

cionan una familia (condiciones, contexto, estrategias de acción-interacción y consecuencias) para ser el código paradigma.

Strauss y Corbin también proponen la matriz condicional, la cual se define como una red compleja de condiciones interrelacionadas, acciones, reacciones y consecuencias, en relación con un fenómeno determinado.

En síntesis, Glaser propone distinguir entre códigos sustantivos y códigos teóricos, así como entre códigos abiertos y códigos selectivos. Por su parte, Strauss y Corbin proponen la utilización de un código paradigmático en la codificación axial y el uso de la matriz condicional para analizar las condiciones y las consecuencias.

En cuanto a las teorías emergentes, los autores originalmente plantearon que pueden ser sustantivas y formales. Glaser y Strauss dicen al respecto:

> [Son] sustantivas las que se desarrollan para áreas empíricas de la investigación social, tal como cuidado del paciente, relaciones entre razas, educación profesional, delincuencia u organizaciones de investigación. Consideramos como teoría formal la que se desarrolla para un área formal o conceptual de la investigación social, tal como estigma, comportamiento desviado, organizaciones formales, socialización, congruencia de estatus, autoridad y poder, sistemas de recompensa o movilidad social [1967, p. 32].

Es decir, la principal diferencia entre las teorías sustantivas y las formales radica en el grado de abstracción de cada una. En este sentido, Dey considera poco apropiada la distinción formal entre los dos tipos, si en realidad de lo que se trata es de grados de abstracción. Propone entonces como una mejor alternativa hablar de los grados de generalización o de abstracción de las teorías.

Para finalizar, quiero reflexionar respecto al número creciente de investigaciones que se presentan con el supuesto de haber elaborado una teoría fundamentada, principalmente por haber realizado codificaciones para su análisis. Espero que se haya evidenciado que hacer teoría fundamentada resulta bastante más que eso, y puede constituir un paradigma interpretativo de la mayor riqueza e interés. Queda claro qué requiere mucha elaboración y análisis.

CUADRO 4. Resúmenes mínimos de los marcos referenciales interpretativos

Interaccionismo simbólico	Los seres humanos actuamos ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que tienen para nosotros; éstos se originan de la interacción que tenemos con otras personas.
Interaccionismo interpretativo	Propone que en la interpretación se tengan en cuenta en mayor medida los factores socioculturales.
Etnometodología	Se aboca al estudio de las habilidades prácticas, lingüísticas y de interacción que las personas usamos para resolver situaciones de la vida diaria.
Análisis conversacional	Estudia las características y modalidades interactivas que se dan en nuestras conversaciones cotidianas.
Etnografía	Se aboca al estudio de los significados culturales que prevalecen en personas o grupos.
Hermenéutica	Es la interpretación de textos, buscando la verdad que se encuentra en ellos. Se fundamenta en el concepto del círculo hermenéutico.
Fenomenología	Se centra en la experiencia personal; el mundo vivido y la experiencia vivida son elementos torales de la fenomenología.
Fenomenografía	Se enfoca en las formas en que experimentamos diferentes fenómenos y formas de ver, de conocer y de tener habilidades relacionadas con ellos. El propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la variación.
Teoría fundamentada	Los datos obtenidos son el elemento esencial para la elaboración de teorías. No se ajustan los datos a teorías, sino que éstas surgen precisamente de la investigación.

TERCERA PARTE

MÉTODOS CUALITATIVOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Capítulo 4

MÉTODOS BÁSICOS

En esta sección hablaremos de los procedimientos más comunes para obtener los datos en una investigación cualitativa. Podría objetarse el uso del término *método,* dado que éste puede entenderse más como una metodología general, tal como se plantea en el subtítulo de este libro *(Fundamentos y metodología).* Sin embargo, en una segunda acepción, *método* se refiere a una técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento. Por otro lado, hablar de técnica nos remite a un conjunto de medios utilizados en una ciencia, un arte o una actividad, y en este sentido también utilizamos dicha denominación para referirnos a estos métodos.

Una de las organizaciones académicas más importantes en la investigación cualitativa, el Instituto Internacional de Metodología de la Investigación Cualitativa de la Universidad de Alberta, en Canadá, realiza periódicamente conferencias interdisciplinarias internacionales sobre avances en los métodos cualitativos. Por las razones anteriores, en esta sección se utilizarán indistintamente las denominaciones *métodos* o *técnicas,* entendiendo que nos referimos a diferentes formas mediante las cuales los investigadores cualitativos obtienen la información que buscan en sus estudios.

Observación

Desde que tenemos conocimiento de la existencia del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento. Incluso durante el desarrollo de la persona, desde que el niño tiene uso de la vista, inicia su relación y su conocimiento del mundo a través de la observación.

Un recuento de la observación formal nos trae, entre las primeras, las observaciones botánicas de Aristóteles en la isla de Lesbos, así como las crónicas derivadas de la observación de Heródoto sobre las guerras greco-persas.

Augusto Comte, el fundador de la sociología, señalaba que la observación era uno de los cuatro métodos medulares de investigación sociológica (junto con la comparación, el análisis histórico y la experimentación).

Todos hacemos uso de la observación cotidianamente, lo cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural. La diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva.

En *The American Heritage Dictionary of the English Language* se define la observación como «el acto de notar un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrándolo con fines científicos».

La observación no implica únicamente obtener datos visuales; de hecho, participan todos los sentidos. Al respecto, Patricia y Peter Adler señalan que «la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto(s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente» [1998, p. 80].

Tradicionalmente se ha hablado, desde el paradigma cuantitativo, de dos tipos de observación: la no participante y la participante. La ilusión positivista de que el investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa. Incluso si se observa un video y el investigador no tiene contacto con las personas observadas, su interpretación de lo que observa lo convierte en participante. De esta manera, en los textos cualitativos sólo se habla de la observación participante, por lo que parece mucho más adecuada la subdivisión de los tipos de observador que Bufford Junker [1960] propone:

- *Observador completo.* Esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. En la época actual, esto resulta factible por grabaciones de video o audio y por fotografías. Constituye el método de más similitud con la observación

no participante, y a la vez es la más lejana de la observación naturalista.

- *Observador como participante.* Se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas. Este tipo de observación también se aleja de la naturalista.
- *Participante como observador.* Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del grupo. Un ejemplo de este tipo de observación es un estudio en el que Junker observó el comportamiento de deportistas colegiales y el propio investigador se convirtió en asistente del entrenador del equipo de baloncesto; además de realizar la observación, el investigador asesoraba a los jóvenes en su desempeño académico y en las opciones vocacionales.
- *Participante completo.* Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos.

A las categorías anteriores, Paul Atkinson y Martyn Hammersley [1998] agregan reflexiones adicionales: si todas las personas investigadas reconocen al investigador como tal, o si sólo lo hacen algunas o ninguna; cuánto y qué saben los participantes del investigador y quiénes lo saben; qué tipo de actividades realiza el investigador en el campo y cuánto lo relacionan éstas con las categorías y las membresías que el grupo considera para sus participantes; cuál es la orientación del investigador respecto al grado de conciencia con que adopta su papel de miembro o de extraño.

Por otra parte, Gregorio Rodríguez Gómez y sus colaboradores [1999] plantean cuatro tipos de observación, a los que llaman *sistemas de observación,* basándose en las técnicas y los instrumentos de observación.

- *Los sistemas categoriales,* a los que consideran sistemas cerrados y

que están constituidos por categorías prefijadas por el observador. Es decir, se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por las mismas preguntas de investigación. En este modelo, se registra en una lista de control si los fenómenos ocurren o no. Un ejemplo de ello podría ser un estudio en el que un observador pretende determinar si en un grupo de alumnos atrae más atención un docente hombre o una docente mujer. Se determinan los elementos a observar: los indicadores de atención y de falta de atención, y se observa a uno o varios grupos para identificar la presencia o ausencia de cada uno de éstos, según el género del docente.

- *Los sistemas descriptivos,* los cuales son abiertos, y en ellos, la identificación del problema se realiza con base en conductas, acontecimientos o procesos concretos. Puede tratarse de un proceso de observación estructurada o de una observación no estructurada, cuando los asuntos que interesan al investigador resultan vagos e imprecisos. Como ejemplo intentemos observar pautas de agresión entre los alumnos de un grupo de preescolar. Se inicia con una observación abierta, la cual permitirá establecer categorías y tipos de conductas agresivas que se estructuran en mayor medida para servir a observaciones posteriores. En este tipo de observación resulta importante llevar un cuaderno de notas.
- *Los sistemas narrativos,* que permiten una descripción detallada de los fenómenos y de los procesos, además de que ayudan a buscar patrones de conducta y su comprensión. Se trata de recoger, de la manera más minuciosa posible, todo el flujo de una conducta, por lo que el tiempo de observación lo determina la duración del acontecimiento. Se registra aquí la ocurrencia natural de los fenómenos y las conductas. En este tipo de sistema se pone en relieve dar la mayor cantidad de información sobre el contexto en el que ocurre la observación. Un ejemplo lo constituye aquella que realizáramos en las tribunas sobre un grupo de aficionados a un deporte, cuando su equipo va ganando o cuando va perdiendo el partido.
- *Los sistemas tecnológicos,* que consisten en el registro permanente de las situaciones, mediante sistemas de grabación de sonido o imágenes. Parece obvio que estos sistemas permiten una revisión

repetida de las situaciones; así, puede hacerse una observación más fina y seleccionar momentos, e incluso lograr acercamientos, alejamientos y otras perspectivas que los registros tecnológicos permitan. Respecto de este sistema, una de las preocupaciones que se plantean algunas personas radica en la posible alteración de las conductas cuando las personas tienen conocimiento de que están siendo grabadas. La experiencia ha mostrado que en un lapso relativamente breve, las personas «olvidan» la presencia de la grabación, y muy pronto sus conductas y verbalizaciones adquieren el carácter naturalista que buscamos.

La observación pasa por diferentes estadios. El primero lo constituye la elección del entorno donde se realizará ésta, dependiendo del interés del investigador, o bien, de la facilidad de acceso a determinado sitio. Si el observador no se encuentra en el sitio, su primera tarea consistirá en ingresar al entorno. Cuando el observador trabaja solo, puede iniciar la observación sin mayores preámbulos y, si trabaja con equipo, deberá establecerse previamente un entrenamiento de todas las personas que participan en su grupo con el propósito de definir criterios mínimos. Denzin sugiere que las notas de observación incluyan referencias explícitas a las interacciones, las rutinas, los rituales, los elementos temporales y la organización social de los participantes.

Se considera principalmente descriptiva toda fase inicial de la observación, y conforme el investigador se familiarice más con el grupo, empezará a ser capaz de detectar, con mayor fineza, patrones o acciones que le permitirán focalizar su observación.

La observación deberá continuar hasta que se logre la saturación [B. Glaser y A. Strauss 1967, citados por P. Adler y P. Adler 1989], es decir, cuando lo observado tienda a repetirse o a ser igual en cada observación o en cada grupo.

Las fortalezas de la investigación, según Adler y Adler, son tres:

- La habilidad de afectar lo menos posible el entorno de la observación y minimizar con ello el efecto del observador, aunque debe recalcarse que la visión cualitativa descarta la posibilidad de no incidir en el entorno.
- La emergencia o incorporación de los datos que se obtienen para

crear las categorías, en vez de establecerlas previamente.
- La posibilidad de dar mayor rigor a la observación al combinarla con otros métodos.

Ejercicio

Propósito: Realizar una práctica de observación de participante como observador y de participante completo.

Procedimiento: Se divide al grupo en subgrupos de cinco integrantes, y se les da la instrucción de realizar una observación en un sitio accesible y cercano, como una tienda, un centro comercial, una parada de autobús, etc. Se les pide que registren lo observado en su cuaderno de notas.

Se pide a uno de los miembros de cada grupo, sin que lo sepan sus compañeros, que observe lo que su grupo realiza junto con él, y que lo escriba en una bitácora para presentar los resultados en reunión plenaria.

AUTOOBSERVACIÓN

Existe otra forma de observación de enorme riqueza en la investigación cualitativa: la autoobservación; muchos investigadores sociales han utilizado técnicas observacionales con el propósito de estudiarse a ellos mismos y a sus colegas. Tal idea deriva de la propuesta inicial de Dilthey [1961, citado por P. Adler y P. Adler 1998], quien propuso por primera vez la *Verstehen* (comprensión) de los seres humanos, buscando empatizar con ellos.

Los observadores que se colocan en la misma situación que las personas observadas logran una comprensión existencial del mundo tal como la perciben y la sienten las personas a quienes estudian. Esta forma de observación ofrece la ventaja de una mayor profundidad e introspecciones en los significados y las experiencias medulares. Existen estudios clásicos de autoobservación, como los de investiga-

dores que han asumido el papel de pacientes psiquiátricos en hospitales para observar la forma en que se trata a los internos, y también para vivir lo que éstos viven. Es la forma de observación más cercana que existe.

En la actualidad hay discusiones interesantes respecto a los límites éticos que deben cuidarse en esta forma de observación. Algunos consideran que no debe realizarse en sitios privados, otros plantean que los participantes siempre deberán saber que están siendo observados, etc. Sin embargo, también es un hecho incontrovertible que varias de las muy valiosas investigaciones que se han realizado mediante la observación no habrían sido posibles si se hubieran atendido tales restricciones.

La observación constituye una técnica muy valiosa que proporciona información interesante. Algunos críticos plantean que una de sus debilidades radica en que depende demasiado de la interpretación del investigador; sin embargo, a mi juicio, esto no la invalida. Es una realidad, no obstante, que la observación es cada vez más utilizada en combinación con otros métodos, lo que enriquece la información obtenida.

ENTREVISTA

Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Steinar Kvale define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es «obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos» [1996, p. 6].

El mismo autor delimita los doce elementos siguientes para la comprensión de la entrevista cualitativa.

- *Mundo de la vida.* Se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- *Significado.* La entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El entre-

vistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.

- *Cualidad.* La entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
- *Descripción.* La entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.
- *Especificidad.* Se persiguen descripciones de situaciones específicas, y no opiniones generales.
- *Ingenuidad propositiva.* El entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
- *Focalización.* La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
- *Ambigüedad.* Las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.
- *Cambio.* El proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que, en el curso de la entrevista, éste puede cambiar las descripciones o los significados respecto de cierto tema.
- *Sensibilidad.* Diferentes entrevistadores propician diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.
- *Situación interpersonal.* El conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
- *Experiencia positiva.* Una entrevista de investigación bien realizada puede consituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.

Realizar entrevistas para una investigación cualitativa requiere también una cuidadosa y bien pensada planeación. Kvale establece siete estadios fundamentales para estas entrevistas.

- *Selección del tema.* Se refiere a la clarificación conceptual y al análisis teórico del tema que se investigará. Es importante formu-

lar el propósito y las preguntas de investigación antes de iniciar cualquier entrevista. Resulta fundamental tener claro el motivo de una investigación antes de definir el método a utilizar.

- *Diseño.* Como primordial aparece el diseño del estudio, tomando en consideración los siéte estadios antes de iniciar las entrevistas. El diseño del estudio se realiza con base en el conocimiento que se busca y teniendo en cuenta las implicaciones éticas del mismo.
- *Entrevista.* Para su realización es necesaria una guía, así como una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende. La relación interpersonal que surge en la situación de la entrevista debe tenerse siempre presente.
- *Transcripción.* La preparación, con propósitos de análisis, del material obtenido en la entrevista usualmente implica convertirlo en material escrito.
- *Análisis.* Se requiere decidir, sobre la base de las preguntas y de los objetivos del estudio, cuál paradigma interpretativo será el más adecuado.
- *Verificación.* En este punto se valoran la confiabilidad y la validez. Para Kvale, aquélla se refiere a la consistencia de los resultados, y ésta, a que el estudio basado en entrevistas corresponde al propósito de lo que se busca investigar.
- *Preparación del informe.* Se refiere a preparar la comunicación final del estudio, en forma consistente con los criterios científicos e incluyendo los factores éticos de la investigación. Requiere una redacción que facilite su lectura.

En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados. Kvale sostiene que «la preparación de antemano es esencial para la interacción y el resultado de una entrevista. Una parte muy importante de la investigación debe haberse llevado a cabo antes de encender la grabadora en la entrevista» [1996, p. 126].

Se debe contextualizar a las personas entrevistadas antes y al terminar la entrevista. Conviene describir la situación, explicar brevemente el propósito del estudio y de la entrevista, aclarar el uso de

la grabadora y preguntar, antes de iniciar la entrevista, si la persona tiene alguna duda que desee plantear al entrevistador.

La guía de la entrevista indica los temas y su secuencia. El diseño específico de la investigación indicará si esta guía se tiene que seguir puntualmente o no durante la entrevista. Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta importa en relación con el tema de la investigación; la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista.

Kvale propone también los criterios siguientes para evaluar la calidad de una entrevista.

- Las contestaciones del entrevistado se presentan espontáneamente, con riqueza y especificidad, y han dado respuesta de manera importante al entrevistador.
- Las preguntas son breves, y más amplias las respuestas.
- El entrevistador da seguimiento y clarifica los significados de las elementos importantes de las respuestas.
- La entrevista ideal se interpreta en gran medida durante la entrevista misma.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas.
- La entrevista es comunicable por sí misma, es decir, es una historia que no requiere muchas descripciones ni explicaciones adicionales.

No existe la persona ideal para ser entrevistada; mientras alguna parece muy cooperadora y abierta, otra no; o alguna dará menos información significativa que otra. Es cierto que existen algunas personas más difíciles de entrevistar que otras, pero aquí es donde intervienen la habilidad y la experiencia del entrevistador.

Las características de un buen entrevistador son:

- Un conocimiento suficiente del tema que aborda.
- Capacidad de estructurar, dar un propósito a la entrevista, y cerrar temas y redondearlos en el cierre.
- Claridad de expresar en forma sencilla y comprensible las preguntas, sin utilizar lenguaje académico o profesional.

- Amabilidad, dejando que las personas terminen de hablar y dándoles el tiempo de proceder con su propio ritmo y su velocidad de pensamiento y expresión verbal; tolerancia a las pausas; aceptación de las expresiones personales aunque sean poco convencionales e incluso provocativas.
- Sensibilidad de escuchar con atención y cuidado lo que se dice; cuando el entrevistador no comprende bien algo, busca clarificarlo amablemente con la misma persona; empatía y escucha de los mensajes emocionales, así como de lo que no se dice.
- Apertura a los asuntos importantes para el entrevistado y a los elementos nuevos o diferentes.
- Capacidad directiva, con conocimiento de lo que se necesita averiguar y del propósito de la entrevista; seguimiento del hilo de la entrevista, sin temor a interrumpir digresiones irrelevantes.
- Capacidad de interrogar críticamente para evaluar la veracidad de la persona entrevistada.
- Buena memoria y retención de lo dicho, para retomar temas mencionados previamente con la finalidad de ampliarlos o clarificarlos.
- Capacidad interpretativa que permite clarificar o ampliar los significados de lo expresado por el entrevistado y hace posible que éste emita confirmaciones o enmiendas.

Existen modalidades de la entrevista dependiendo de lo que buscan conocer, como la historia de vida, la historia oral y la narrativa, o dependiendo de la técnica empleada, como es el caso de la fotobiografía.

FOTOBIOGRAFÍA[1]

El uso de la fotografía nace de la corriente fenomenológica, como una propuesta diferente de la positivista; la visión de los fenómenos sociales se realizaría con la propia perspectiva del actor, es decir, a

[1] Sección escrita en colaboración con Beatriz E. Guerrero Zepeda, licenciada en psicología con maestría en sexología educativa, sensibilización y manejo de grupos; candidata a la maestría en sexología clínica; investigadora y docente del Instituto Mexicano de Sexología.

partir de cómo las personas entienden los hechos cotidianos y excepcionales y de la manera en que actúan en consecuencia. Esta técnica acepta que la subjetividad humana se encuentra presente y se relaciona directamente con todo hecho social y que, por tanto, se vuelve necesario examinar lo importante para la persona misma [S. J. Taylor y R. Bogdan 1996].

En este sentido, la fotobiografía revalora la postura de que lo verdaderamente significativo son las fuerzas que mueven a los seres humanos como tales y no simplemente como cuerpos: sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas, toda vez que el fenomenólogo quiere entender los hechos desde la mirada de la persona que los vive.

Se sabe que el positivismo usa para sus investigaciones instrumentos, como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, entre otros. Por su parte, la fenomenología se apoya en métodos cualitativos como la observación participante, la entrevista a profundidad, los grupos focales, las historias de vida y la fotobiografía, los cuales recogen datos descriptivos, que son el material más valioso, de acuerdo con este enfoque, particularmente a partir del siglo XIX y principios del XX [S. J. Taylor y R. Bogdan 1996].

La expresión «Una imagen vale más que mil palabras» le viene como anillo al dedo a esta técnica, pero cada imagen tiene un significado diferente para cada persona. Esta técnica permite dar cuenta de ello básicamente considerando la guía de entrevista. Barthes [citado por O. Cronin 1998] asegura que el valor informativo y estético de una fotografía resulta inconmensurable para cada persona.

Según Orla Cronin, los siguientes seis presupuestos determinan el uso de las fotografías cuando el fin es la investigación:

- Existen dos tipos de fotografías: aquellas que contienen información y las que provocan una reacción emocional.
- La esencia de la fotografía, que la distingue de otras formas de representación, es que está relacionada con un tiempo determinado.
- El uso de la fotografía tiende a ser parte del ámbito popular como un mito relacionado con el realismo o lo simbólico.
- El significado de la fotografía surge en un contexto narrativo.
- Cada una de las fotografías de familia puede decirnos algo so-

bre la dinámica familiar o dar una impresión de su unidad y cohesión.

- Las fotografías de familia se usan para crear historias personales.

Pionero en el uso de las imágenes en las investigaciones sociales, Michael Lesy [citado por S. J. Taylor y R. Bodgdan 1996] sostiene que los fotógrafos pueden proporcionar una excelente fuente de datos para el análisis del comportamiento social. Sin embargo, y sin restarle importancia, lo que vuelve trascendente este medio es el hecho de que, al paso del tiempo, las personas les confieren un valor afectivo a las fotografías (en general, las imágenes fijas y dinámicas). En la actualidad, constituyen un preciado tesoro a través del cual los grupos sociales pueden obtener un sinnúmero de satisfactores a necesidades de las más diversas índoles.

Según James M. Dabbs [citado por S. J. Taylor y R. Bodgdan 1996], existen dos razones para que estos medios resulten valiosos: porque son observadores confiables y pacientes, pues en la imagen captada está todo lo que había en ese momento, y pueden también registrar, de manera continua durante largos periodos, imágenes subsecuentes; porque nos permiten expandir o comprimir el tiempo y hacer visibles pautas que de otro modo se desplegarían con demasiada lentitud o rapidez para ser percibidas.

Como sostiene Lesy, «las fotos son como sueños congelados» cuyo contenido manifiesto (que actualmente es visible en la fotografía) puede entenderse echándoles un vistazo, pero su contenido latente (el significado de la fotografía) está vinculado con una asociación inconsciente.

Sumado al análisis posible de las fotografías y las películas, este material puede emplearse también para presentar e ilustrar los descubrimientos de los investigadores. Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o, por lo menos, transmitir algo que las palabras no pueden, ya que leer un material con fotos puede dar la sensación de estar en el escenario registrado, y viceversa: tratar de adentrarse en la imagen permitiría hablar desde cómo vemos las cosas contenidas en la foto o imagen.

En el mundo de habla hispana, Fina Sanz [1998] menciona haber creado en 1982 el método de la fotobiografía, el cual ha demostra-

do gran utilidad en los grupos de sensibilización corporal con los que ella ha trabajado durante años.

Sanz descubre, por así decirlo, una forma de trabajar los recuerdos, las emociones, el contacto humano y los modelos aprendidos. Invitada por su padre a organizar un cuadro de la familia con fotos, se percató de lo que este material puede remover en el consciente y en el inconsciente de la persona, trayendo al aquí y al ahora información que durante algún tiempo estuvo olvidada voluntaria o involuntariamente; como resultado, Sanz habla de una movilización de nuestro mundo interior.

Respecto del uso de la fotografía como instrumento de investigación, existen algunas modalidades. Robert Ziller [2001], investigador de la Universidad de Florida, con algunos colaboradores ha incursionado en diversos estudios a partir de materiales fotográficos, con un enfoque de la psicología social.

Los temas de estudio en ciencias sociales y humanísticas son muy amplios. En relación con aquellos que se refieren al conflicto social, se reconoce que los factores cognitivos desempeñan un papel muy importante; pueden ser la causa de prolongados desacuerdos, aun cuando no existan mayores diferencias entre los grupos a contrastar. Para Rose Marie Dinklage y Robert Ziller [1989], quienes han estudiado las diferencias en los significados sobre iguales conceptos en personas o grupos geográfica o políticamente apartados, ofrecen una nueva aproximación al estudio de los significados y sus mediciones, además de que tales significados, como el contexto del concepto mismo, pueden comunicarse por medio de imágenes fotográficas.

A decir de estos autores, la relación entre imagen y significado fue originalmente tomada a fines del siglo XIX por William James, quien definió el significado de las palabras como «imágenes sensorialmente despiertas». También citando a Klaus Peter Dencker, señalan que el significado se coloca dentro de una estructura medioambiental cuando utilizan el término *significado situacional*, y proponen que los significados radicalmente diferentes emergen dependiendo de determinados niveles del conocimiento.

En esta misma línea sobre las diferencias que existen entre los significados, y respecto de los estudios de categorización social y conflicto realizados por Tajfel [citado por R. Martínez-Cortiña

y A. Prieto 1975], sucede que las comparaciones sociales individual y grupal se manifiestan de forma diferente: la primera se expresa asociándose con los que se nos asemejan; en cambio, la grupal se expresa por lo que es diferente entre el propio grupo y los otros. A su vez, los grupos se organizan mediante un simple proceso de división. Un grupo se separa en subgrupos, estableciéndose los orígenes del conflicto; los miembros tienden a distribuir recompensas exclusivamente dentro de sus propios grupos, lo que genera competencias. Otros sugieren que la separación en subgrupos crea diferencias y reduce la habilidad para comunicarse en lo subsiguiente con los otros a causa de las diferencias en sus códigos y sistemas conceptuales.

El interés de estudiar cómo se explican los conflictos cognitivos por medio de la fotocomunicación llevó a Rose Marie Dinklage y Robert Ziller a una investigación en niños alemanes y estadounidenses sobre la percepción que tienen de la guerra y la paz. Participaron cuarenta niñas y cuarenta niños de cuarto año de una escuela pública de Orlando, Florida, y niños cuyas edades eran de entre ocho y doce años, de Bremerhaven, Alemania.

A cada niña y a cada niño se les dio una cámara con rollo y flash, se les enseñó a utilizarla y se les indicó que tomaran una foto que representara la guerra y una que representara la paz. La tarea consistió en tomar fotos de cualquier cosa que viniera a su mente al pensar en la guerra o en la paz, a partir de una iniciativa totalmente personal, sin influencia de los adultos y sin esperar que las fotos fueran perfectas, pues se les aclaró que no habría fotos buenas ni malas; se les pidió entregar las fotos y la cámara al día siguiente.

Cuando los estudiantes mostraron sus fotos, se organizó un grupo de discusión a fin de comentar cuál representaba la paz y cuál la guerra, y el significado que para cada niña y cada niño tenían tales fotos, con el propósito de que narraran el contenido.

Los resultados de la investigación se establecieron a partir de la selección de ocho niños y niñas alemanes y siete niños y niñas estadounidenses, organizándolos para el tema de la guerra en las siguientes categorías: *1)* armamento, *2)* consecuencias de la guerra, *3)* destrucción, *4)* humanidad y *5)* otros. Respecto al tema de la paz, se definieron las categorías siguientes: *1)* animales, *2)* humanidad, *3)* naturaleza, *4)* santuarios y *5)* otros.

Sin abundar en los resultados, el uso de la fotografía en esta in-

vestigación no pretendió propiamente obtener información sobre algún aspecto personal de la vida de los niños, sino la construcción social, expresada mediante fotografías, que ellos elaboraron sobre la guerra y la paz, aplicable a muchos otros fenómenos sociales.

Desde una postura más clínica, Robert Ziller [2000] incursiona en la posibilidad de resolver conflictos intrapersonales con ayuda de la propia narración que el individuo hace a partir de una fotografía suya. Según el autor, la resolución del conflicto intrapersonal está dentro y se da por medio de la descripción de las alteraciones de las imágenes de la narración fotobiográfica.

Si se asume que los seres humanos desarrollan procesos autocurativos para su crecimiento en procesos de autoajuste, la fotobiografía resulta un medio más sistemático de facilitarlos.

Retomando a Freud, Hartman, Rogers, Jourard, Kelly, Bandura y Lacan, Ziller señala que la mayoría de los enfoques psicológicos con frecuencia sostienen que las personas inconscientemente se vuelven sus propios agentes de cambio. En tanto que otros modelos, como el de Carl Rogers, consideran que el sí mismo es un concepto evolutivo y que está en permanente autoactualización, este autor señala que «todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo» [1985].

Aun con el cambio, los conflictos continúan; en este sentido, usualmente los conflictos intrapersonales requieren una evolución de la autonarrativa, una recreación del ser por el ser y, consecuentemente, un restablecimiento del control personal. Se pretende que esta recreación se facilite mediante de un diálogo yo-yo, estimulando la comunicación intrapersonal a partir de una fotografía.

Ziller establece un paralelismo entre el cuento y la autonarración. Señala que la narrativa es una «metáfora de raíz» y que incluso algunos otros, como George S. Howard, a quien cita el mismo Ziller, han subrayado que toda idea, todo pensamiento, es una narrativa, particularmente en culturas en las que el cuento constituye el vehículo que organiza la información acerca de cómo se vivió la vida. Además, se asume que el cuento o la narrativa proporcionan el marco principal para la organización y el modelaje de la experiencia de vida.

Cuando el cuento trata sobre uno mismo y está dicho por uno mismo, el resultado de la autonarrativa es, en esencia, el autoconcep-

to. Según Bruner [citado por R. Ziller 2000], ello se expresaría con la fórmula: autonarrativa = autoconcepto en *equis* tiempo.

El control o regulador de la conducta constituye la función principal del autoconcepto. La intención no consiste en entrar en polémicas sobre si ello puede derivar en predicciones del comportamiento, sino tratar de compartir una reflexión sobre la dinámica del autoconcepto, o del concepto del yo, si así se prefiere.

El control de una historia incluye un principio, un conflicto y una resolución tentativa de ese conflicto. Tal resolución tentativa implica generalmente una modificación del autoconcepto o de la propia identidad, por la necesidad de restablecer el equilibrio ante la presencia de tres fuerzas: el ambiente, el repertorio de conductas del organismo y el concepto del ser. Como resultado, se tiene la aplicación de una verdadera herramienta de ajuste.

La resolución tentativa del conflicto durante la autonarración se logró revisando la propia narrativa de sí mismo. Es importante señalar que las revisiones de la autonarrativa constituyen un aspecto integral de la misma. Pero, con el fin de capturar esta parte de la narrativa del sí mismo, se dio la oportunidad al narrador de revisar su narrativa por segunda vez, aunque usualmente el enfoque de la autonarrativa no incluye una segunda revisión *(re-authoring)*. Por otro lado, sí incluye una audiencia, constituida por la persona a quien se le narra el cuento. En este sentido, debe considerarse el efecto que la audiencia provoca, ya que durante largo tiempo estudiantes de autobiografías han reconocido que resulta ser una complicación [M. D. Jensen 1989].

El enfoque de la autonarrativa fotográfica para la autopsicoterapia descrito por Ziller procede de rogerianos y constructivistas, como Hermans y Hermans, Jansen y Mahoney, de quienes retoma que el sentido de la autocomprensión está totalmente bajo el control de la persona.

Los individuos desarrollan sus propios intentos de ajuste en la comunicación intrapersonal, cuando generan nuevas imágenes personales de la realidad por medio de autonarración fotobiográfica. Con ayuda de la serie de imágenes congeladas, la persona expresa sus procesos de pensamiento y estimula más sistemáticamente la autorreflexión. A su vez, el observador facilita el pensamiento en voz alta para tomar notas.

Ziller llama a la técnica *photo-self-narratives,* o *autonarrativa fotobiográfica* en español. Él inició la revisión de este enfoque para su estudio sobre el control personal cuando documentaba el discurso del sí mismo. En dicho estudio se pidió a los sujetos registrar cualquier comunicación intrapersonal que tuvieran durante el día, inmediatamente después de que ocurriera. Los sujetos encontraron la tarea doblemente difícil a causa de la intimidad de la comunicación y la intrusión de un observador. El estudio concluyó reconociendo que el autodiscurso estaba viciado por la presencia de una audiencia que, según Schafer [1976], lo envuelve en una doble narrativa, es decir, lo que me digo a mí mismo y lo que le digo al observador de mí mismo.

Sin embargo, se observó que cuando las personas ilustran con diez fotografías su autoconcepto, respondiendo a la pregunta «¿Quién soy yo?», éstas sirven como huellas o imágenes residuales del autodiálogo, cuando no hay audiencia. Esta exclusividad del autodiálogo puede asegurarse si la guía se orienta hacia el «¿Quién soy yo?», logrando verdaderamente una comunicación cerrada entre la persona y el sí mismo.

Ziller [2000] realizó una investigación sobre autoconsejería en ocho estudiantes graduados de la clase de autoconcepto. Se les dijo que la tarea consistía en comunicarse consigo mismos acerca de sí mismos; que seleccionaran doce fotografías que hablaran sobre ellos y sobre temas que les gustaría decirse a sí mismos; que las fotografías podrían girar sobre cualquier tema; que la tarea no radicaba en la habilidad para seleccionar las fotos, sino en tratar de entenderse a sí mismos; y que al terminar, cada persona contaría con un libro de doce páginas con una fotografía en cada una, el cual representaría su cuento ilustrado.

Meses más tarde, en una segunda etapa, se solicitó a los sujetos revisar o elaborar una segunda versión de la autonarrativa fotobiográfica, indicándoles que el autor, después de escribir su historia, la revisaría nuevamente para completarla, y que quizá encontrara que su historia debería ser diferente y decidiría incorporar nuevas percepciones o ideas. Después, se solicitó a los sujetos preguntarse a sí mismos cómo se contarían nuevamente su autonarrativa y que de nuevo registraran sus pensamientos para sí mismos, para que posteriormente incorporaran doce fotografías de su autonarrativa actualizada.

De la misma forma, se les indicó que la tarea no radicaba en la habilidad de seleccionar las fotos, sino en tratar de entenderse a sí mismos y a nadie más. Por último, cada persona contaría con un libro de doce páginas acerca de sí misma con una fotografía en cada página.

Como se puede notar, esta modalidad se acerca mucho más a un medio que indaga asuntos sobre sí mismo. De hecho, los resultados de la investigación que presenta Ziller sobre un caso, el de Ann, pueden dar cuenta de ello, al reconocer en la narración algunos conceptos que ella tiene sobre la religión, sus resistencias al cambio, sus recuerdos y sus sentimientos hacia su padre ya fallecido.

Retomando a Fina Sanz [1998], la fotobiografía se define como una técnica de recolección de datos por medio de fotografías, en la cual la persona va narrando un fragmento de su vida con sus propias palabras, señalando los acontecimientos y experiencias más importantes y atendiendo los sentimientos y las emociones que esto le genera.

No se trata, pues, de tomar fotografías nuevas, sino de que el sujeto de investigación seleccione entre las que ya tiene, para indagar el tema de investigación. La técnica de fotobiografía pone al investigador cerca del carácter humanista de la investigación cualitativa. Es viajar con el sujeto que se investiga, a medida que éste va narrando sus hallazgos, en un trayecto cuidadoso y atento a lo que el investigador requiere saber.

Como método de investigación, la fotobiografía tiene cuatro fases de integración de los procesos internos; este esquema de trabajo que desarrolló Sanz ofrece una guía útil, aunque también muy general. A continuación comentamos en qué consiste cada una de tales fases, no sin antes mencionar una de las características del investigador cualitativo señaladas por Steve J. Taylor y Robert Bogdan en el primer capítulo: ser un artista en el uso de la técnica.

Primera fase: selección de datos

Es el tiempo que la persona se toma en seleccionar la fotografía y que, por lo general, se efectúa en su casa. El material debe ser significativo para la persona, a fin de explicar su propia vida. Desde la

experiencia de Sanz, se estima que quince fotos por cada etapa del ciclo de vida es un número adecuado para trabajar. Sin embargo, éste es un criterio flexible, ya que la cantidad se determinará con base en el propósito que se haya establecido en la investigación. Existe la posibilidad de investigaciones que requieran una sola fotografía, o fotografías de alguna época de su vida.

Es importante que en esta etapa se le marque un tiempo en días a la persona para que seleccione las fotografías. Incluso puede requerir la recuperación de algunas de ellas que no estén a su alcance, por ejemplo, de álbumes de otros miembros de la familia, por lo que el investigador debe dejar claramente establecida la fecha límite. Este factor de tiempo deberá ser tomado en cuenta por el investigador en la planeación de su estudio (cronograma).

Una vez que el sujeto de investigación ha seleccionado las fotografías, es pertinente que la persona y el investigador revisen juntos, a fin de asegurarse de que reúnen los elementos para trabajar con ellos. Si el tema de investigación es «Las formas de relacionarme con mujeres», seguramente que las fotos con su auto nuevo, aunque sean muy importantes, no servirán de mucho, al menos para este tema; de modo que deberá existir cierta congruencia entre éste y la imagen, para un efectivo manejo de la guía de entrevista.

Segunda fase: el estudio de las fotografías

Se trabaja en dos direcciones: lineal y circular. La primera consiste en organizar el material cronológicamente, partiendo de la foto tomada en la edad más temprana hasta la más reciente [véase la figura 1]. En la segunda, el investigador va relacionando las fotos entre sí, de modo que crea un puente entre las fotografías anteriores y las posteriores, tanto de izquierda a derecha como de derecha a izquierda [véase la figura 2].

Se trabaja asimismo en dos procesos: análisis y síntesis de cada una de las fotografías, y del conjunto de ellas. El análisis consiste en la descripción de la imagen, la idea, el pensamiento y el sentimiento, así como aproximarse a explicaciones e interpretaciones, siempre corroboradas con la persona a estudiar. La síntesis consiste en intentos globalizadores o de resumen que sugerirá el investigador, aunque



FIGURA 1. Organización cronológica de las fotografías

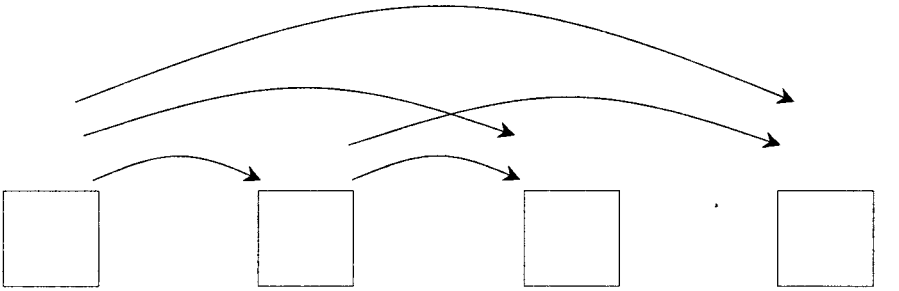


FIGURA 2. Organización de las fotografías según sus relaciones

muchas veces no se necesite sugerirlos, porque la persona los expresa por sí misma en algún momento; aquí la tarea del investigador es provocarlos con preguntas o expresiones adecuadas. El análisis es entonces a los países, como la síntesis es al continente.

El acomodo de las personas y de los materiales resulta muy importante: el investigador se sentará frente a la persona y colocará las fotos entre ambos sobre una mesa o un escritorio; el entrevistado deberá tener frente a sí la fotografía o el grupo de ellas, mientras el entrevistador las ve de cabeza.

Tercera fase: tiempo de integración entre las sesiones

Considerando que este trabajo es un proceso, a medida que avanzan las sesiones, el investigador deberá estar atento a la información extra que el entrevistado proporcione sobre una o más fotografías ya revisadas en entrevistas anteriores, por lo que le solicitará a la persona traer a la mesa nuevamente aquellas fotografías que lo remiten a estos nuevos recuerdos. Al final, estarán reunidas todas las que integran el tema investigado.

Nótese que en este trabajo se hace referencia a sesiones, por lo que nuevamente acudimos al hecho de que esto dependerá del diseño de investigación; habrá investigadores que requieran una sola sesión para obtener la información que buscan.

Cuarta fase: después del estudio de las fotos

Al cabo de un tiempo (a criterio del investigador y según el diseño de investigación), es factible que se lleve a cabo una revisión de la historia elaborada; se ha demostrado que la persona responde organizando de forma diferente sus fotografías. Por lo general, suceden dos cosas: se conservan las fotos originales pero se incorporan otras nuevas, o la historia se cuenta de forma diferente de como fue dicha inicialmente.

Como se explica líneas arriba, no obstante la naturaleza clínica y personalizada de la fotobiografía, la aportación de Sanz a esta técnica trasciende este ámbito y amplía su uso a ejercicios didácticovivenciales. Sanz recomienda que este ejercicio se repita un año más tarde, a fin de contrastar el cambio en la percepción de la persona sobre su propia historia.

Individual o grupal. Contenido o marco

El uso de la fotobiografía no se limita a lo individual ni al contenido de la fotografía. El investigador puede aplicarla en una situación grupal y también puede no enfocarse en las imágenes, sino que su objeto de estudio puede ser el contexto (marco contextual) del evento que se investiga, siempre y cuando lo sustente metodológicamente.

La técnica puede aplicarse a una persona y a grupos de personas; en esta última modalidad, el diseño de investigación deberá elaborarse claramente para que los requerimientos de las sesiones de fotobiografía estén bien delimitados. Ello debe tenerse en cuenta, sobre todo si se graba cada una de las verbalizaciones, pues ello obliga al investigador a disponer de tantos conductores y grabadoras, como personas conformen el grupo.

- *Conducción.* Sin pretender caer en la rigidez durante el manejo de la técnica, algunas recomendaciones dan buenos resultados, además de las que se exponen más adelante, en la sección relativa a los grupos focales.

1. Tomar un tiempo para echar un vistazo a las fotos antes de iniciar la sesión.
2. Cuando la sesión se haya terminado, solicitar a la persona que permanezca un tiempo breve con las fotos, con el fin de que el investigador cuente con mayores elementos para la elaboración del informe.
3. Si la investigación se enfoca en el *marco,* tal vez sirva colocar la foto sobre una hoja blanca de papel donde el sujeto de investigación dibuje el contexto del que hablará.

- *Registro.* Lo mejor es contar con la autorización de la persona (preferentemente por escrito) para grabar la entrevista y para fotografiar, duplicar o escanear sus fotos, dado lo factible de una futura publicación de los resultados de la investigación.

1. Elaborar una carta de autorización.
2. Tomar nota de asuntos generales y particulares respecto de las fotos: cantidad, descripción detallada, tamaño, estado en que se encuentran, y otros datos que considere importantes para la investigación.
3. Registrar en qué fotografías se detiene más la persona, cuáles omite, cómo relaciona unas con otras, cuáles le provocan determinadas reacciones (expresión de ideas, sentimientos, emociones, etcétera).

En la sección dedicada a los grupos focales puede revisarse el apartado sobre el registro de las sesiones de trabajo, así como los correspondientes al lugar de reunión.

- *Materiales.* Éstos dependerán del diseño de la investigación y de las modalidades de recolección de datos que se decidan; por lo general se requieren:

1. Mesa y sillas
2. Grabadora
3. Cassettes
4. Micrófono
5. Baterías

Historias de vida e historia oral

Graciela de Garay considera que «la historia oral admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista» [2001, p. 5].

Esta autora establece una diferencia entre el relato de vida y la historia de vida, considerando que en la primera predomina el testimonio del interlocutor, y la subjetividad del investigador sólo se deja sentir en el trabajo de edición; en cambio, en la historia de vida, la historia se complementa con otros testimonios y otras fuentes, y la participación del investigador se vuelve más presente en las interpretaciones que hace cuando conjunta los datos de las diferentes fuentes.

Las historias de vida de las elites o de la gente común contribuyen, con sus evocaciones, a la construcción de la memoria colectiva. Y si bien por medio de ellas se revive el pasado, su evocación va más allá de la reconstrucción de una época y de sus pormenores; los detalles incluyen las emociones y los afectos, las desilusiones y los fracasos, y el lenguaje corporal y el no verbal que los seres humanos siempre recordamos, dado que los episodios referidos están vivos en el sujeto, como si ocurrieran en el momento presente [véase De Garay (comp.) 2001].

Cuando se logra grabar en video las entrevistas de estas historias de vida, al volver a ver las cintas, las emociones se registran con mayor claridad.

En cuanto a la metodología, Jorge Aceves Lozano [2001] afirma que la historia oral siempre trata de recopilar un conjunto de relatos personales que dan cuenta de la vida y de la experiencia de los narradores o entrevistados. Se puede optar por dos caminos: producir historias de vida o realizar una historia oral de carácter temáti-

co; la decisión se toma fundamentalmente basándose en las preguntas a las que se busca dar respuesta mediante el estudio y las entrevistas.

De Garay considera que el enfoque moderno de la biografía, basado en la historia oral, se deriva de la literatura y de la etnografía, desciplinas en las que las vidas se leen como textos. La etnografía caracteriza la historia de vida como las historias que una persona cuenta de su propia vida o de lo que considera la parte más importante de su existencia. La historia de vida antropológica estudia cómo son las personas y busca obtener la visión individual representativa del mundo y de los rasgos culturales y tradiciones.

Se considera la historia de vida un instrumento indispensable para llegar a la subjetividad y para encontrar las relaciones con el mundo de lo social. Equivale a «devolver al individuo a su lugar en la historia» [De Garay (comp.) 2001, p. 26].

Para Patricia Pensado Leglise [2001], en las historias de vida de la gente que no pertenece a ninguna elite, cobra importancia significativa narrar los hechos que tienen relación con la comunidad a la que pertenecen, porque ello brinda una imagen clara de los fenómenos sociales que se involucran.

Narrativa o análisis narrativo

La narrativa se refiere fundamentalmente a platicar historias, y el objeto investigado es la historia misma. Como dice Catherine Kohler Riessman: «El propósito es ver cómo los respondientes en la entrevista le dan orden al flujo de la experiencia para darles sentido a los sucesos y acciones de sus vidas. El enfoque metodológico examina la historia contada, analiza cómo se integra, los recursos lingüísticos y culturales que incorpora y la forma como busca persuadir al escucha de la autenticidad de la historia» [1993, p. 2].

George Rosenwald y Richard Ochberg acotan:

> Cómo cuentan sus historias los individuos —lo que enfatizan, lo que omiten, su postura como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el que la cuenta y el auditorio— todo ello moldea lo que un individuo puede afirmar sobre su propia vida. Las his-

> torias personales no son solamente una forma de decirle a alguien (o a sí mismo) sobre la propia vida; son el medio a través del cual se crean las identidades [1992, p. 1].

Los narradores hablan sobre experiencias específicas de sus vidas, con frecuencia aquellas en los que se ha dado una separación o conflicto entre un ideal y la realidad, entre la persona y la sociedad. Catherine Kohler [1990] afirma que a menudo, las personas a quienes entrevista le platican largas historias sobre su matrimonio cuando les pide que platiquen sobre su divorcio.

Para la práctica de la narrativa, se recomienda que al inicio de la entrevista se genere una situación que facilite la apertura a hablar acerca de algún acontecimiento de la vida de la persona. No se recomienda la utilización de preguntas ni una guía demasiado cerrada. Se considera más adecuado cierto tipo de preguntas abiertas que propicien la narrativa. Por ejemplo, Labov [citado por C. Kohler 1990], que estudió la violencia en jóvenes de la ciudad, empezaba con la pregunta: «¿Alguna vez estuvo usted en una situación en la que pensara estar en peligro de ser asesinado?» Otro caso es Attanucci [citado por C. Kohler 1990], cuyo interés consistía en estudiar conflictos morales entre profesores y padres; comenzaba preguntando: «¿Puede usted describir algún momento en el que no estuviera seguro de lo que era correcto hacer y tuvo que tomar una decisión?»

A pesar de lo anterior, Kohler [1993] recomienda a sus alumnos que se inician en la narrativa que preparen siete preguntas muy abiertas sobre el tema de la investigación, acompañadas de algunas preguntas para profundizar, como «¿Me podría decir algo más sobre esa experiencia?», o «¿Cómo fue esa experiencia para usted?»

En este método también resulta importante audiograbar y transcribir las entrevistas para el análisis.

GRUPO FOCAL[2]

El grupo focal se ha vuelto una de las técnicas favoritas en las investigaciones cualitativas. Si bien es cierto que se requieren habilidades

[2] Sección escrita en colaboración con Beatriz E. Guerrero Zepeda.

en su manejo, las cuales vuelven necesario un entrenamiento previo, constituye una técnica relativamente fácil y por demás interesante, dada la riqueza de información que con ella se obtiene.

El grupo focal surge a finales de los años treinta. En esa época, los científicos sociales se planteaban algunas dudas sobre la precisión en la recolección de datos, en cuanto a dos partes inherentes a los modos de investigar: hasta dónde la excesiva influencia del entrevistador podía distorsionar la información que los informantes proporcionaban, y si las limitaciones de las preguntas, comúnmente cerradas, arrojaba datos incompletos para la investigación [R. Krueger 1998].

Se diseñaron entonces estrategias en las que el papel protagónico del entrevistador fuera menos directivo y dominante, propiciando un clima de mayor libertad y apertura para el entrevistado.

A finales de esa década y durante la de los cuarenta, las técnicas grupales se aplicaron básicamente en las áreas laborales, con el propósito de fortalecer la productividad, así como en el área de la psicoterapia. Incluso durante la Segunda Guerra Mundial dichas técnicas se usaron para incrementar la moral militar, puesto que se detectaron momentos que ponían de manifiesto un desánimo en la participación de los integrantes del ejército.

Durante los últimos treinta años, la mayoría de los estudios con grupos focales se han aplicado a la mercadotecnia, para la evaluación de anuncios de televisión y para el lanzamiento de nuevos productos al mercado. En tanto, los investigadores sociales se han interesado en conocer la evaluación de programas sociales, educativos y médicos, porque permite conocer la realidad desde la perspectiva del cliente.

Resulta común que escuchemos mencionar esta técnica con otras nomenclaturas que pueden generar confusiones. Autores como Mucchielli [citado por R. Krueger 1998], desde la psicología humanista, la denominan *entrevistas en grupo;* Jesús Ibáñez recurre al psicoanálisis y la nombra *grupo de discusión,* y Krueger la llama *grupo focal* desde la línea conductista-cognitiva [1998]. Sin embargo, autores como Manuel Canales y Anselmo Peinado establecen entre tales técnicas las diferencias mostradas en el cuadro 5.

CUADRO 5. Técnicas de entrevista

Entrevista en grupo	*Grupo de discusión*	*Entrevista en profundidad*
«El habla investigada no alcanza la conversación, y queda desdoblada como habla individual y escucha grupal. Se escucha en grupo pero se habla como entrevistado singular y aislado; no se escucha en grupo.»	«Es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes [...] que recorren la subjetividad, que es así intersubjetividad [...]; la dinámica [...] articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina.»	«Impropia denominación, pues no hay en ella nada que no tenga que ver con la superficie de un habla controlada, y que debería denominarse simplemente abierta, semidirectiva o semiestructurada [...], supone una situación conversacional cara a cara y personal. En ella el entrevistado es situado como portador de una perspectiva. No hay sin embargo, en ella, propiamente conversación, pues el entrevistador no puede introducir su habla particular.»
«Se tiene la referencia de lo dicho por los demás participantes, pero predomina artificiosamente, el "punto de vista personal", como producto del dispositivo técnico. Por lo tanto, no se da el punto de vista del grupo sino del individuo.»	«Es un dispositivo utilizable para la facilitación de la tarea de enseñanza /aprendizaje individual en situación de grupo, particularmente para inducir o facilitar motivación individual hacia el aprendizaje.»	

Fuente: M. Canales y A. Peinado 1999, pp. 295-296.

La utilidad de la técnica también se considera de formas diferentes; mientras Ibáñez y Krueger la reconocen como una técnica de recolección de información, Mucchielli le da un valor de técnica de intervención.

También se la confunde con talleres participativos, en los cuales el énfasis de la participación se pone en el desarrollo de preguntas y respuestas entre el conductor del taller y los participantes, a diferencia del grupo focal, el cual subraya la interacción, es decir, cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes.

Existen elementos característicos que definen un grupo focal, elementos, como el lugar, que en su mayoría también comparten otras técnicas de investigación; sin embargo, el factor que nos interesa incluye una serie de preparativos que ayudan al éxito de la investigación.

El grupo focal nace de la costumbre modernista europea de reunirse en los cafés y círculos de crítica, donde la razón actuaba como única autoridad, en un acto de *comunicación democrática.*

Al grupo focal se lo considera un grupo artificial, porque no existe ni antes ni después de la sesión de conversación, sino que nace en el momento en que se inicia el diálogo. Importa señalar que para Krueger resulta relevante que los participantes no se conozcan. Desde nuestra experiencia, se permite que las personas formen parte del grupo aunque se conozcan previamente, porque, siendo congruentes con este mismo autor, el tema de conversación es el que en realidad dará inicio al grupo, y no tanto conocerse previamente; es decir, pueden ser conocidos, pero no significa que hayan conversado sobre el tema de investigación.

Otra característica es que se trata de un grupo en tanto se le determina una tarea específica, una tarea externa no emanada de él mismo, por lo que equivale a un equipo de trabajo para el investigador, puesto que a partir de aquél logrará sus propósitos, aunque el grupo mismo no se perciba así. De aquí que su inicio y su término estén claramente identificados. Este grupo trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo de estudio. Constituye un espacio de opinión grupal y se instituye como la autoridad de las opiniones que regula el derecho de hablar y privilegia la conversación.

Definiremos entonces al grupo focal como una técnica de inves-

tigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación.

Evidentemente, resulta de gran importancia que con anterioridad haya quedado claramente entendido el objetivo de la investigación, ya que éste guiará la conversación que permita las revelaciones personales de los participantes.

La falta de claridad del investigador en la transmisión y de los participantes en la comprensión originará dificultades, malos entendidos, pérdidas de tiempo y muy probablemente conclusiones equivocadas.

Otro factor que puede entorpecer el logro de los objetivos es la falta de habilidades necesarias para guiar el proceso grupal de forma efectiva.

Por estos motivos, apoyo la recomendación de Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez [1999], en cuanto a que existen relaciones no comunicables, es decir, aquellas que la propia sociedad separa mediante filtros de exclusión, como las relaciones obrero-patrón, propietario-proletario, padre-hijo, etc., las cuales no se recomienda incluir en los grupos focales, ya que unos y otros no se comunican socialmente más que a través de sus representantes.

Toda investigación depende de preguntas que nacen en el investigador y que estarán presentes en nuestra investigación de principio a fin. Puede ser una sola o varias, más o menos articuladas; partir de esto nos ayudará a dirigir el habla y también la escucha.

En cuanto al diseño, éste equivale al momento más «artesanal» de la ejecución de esta metodología. Es cuando el investigador se pregunta: «¿Cuántos grupos se formarán?», «¿de cuántos integrantes cada uno?» «¿Qué características deben tener los integrantes?», «¿en dónde se encontrarán?» «¿Cuánto tiempo durarán las sesiones?», etc. De manera reiterativa diremos que tales interrogantes serán respondidas en la medida en que el objetivo de la investigación haya quedado claro. No obstante, existen cánones para resolver estas incertidumbres.

Número de grupos

Este factor no tiene relación con criterios estadísticos, sino con criterios estructurales, pues en los grupos deben estar todas aquellas personas que poseen el tipo social que se está investigando (niños, adolescentes, madres, soldados, personas con discapacidad, etc.). Por general o sencillo que sea el problema, el número mínimo de grupos ha de ser siempre dos.

Un solo grupo resulta inapropiado porque no manifiesta suficientemente el problema a investigar; es decir, no garantiza la saturación. Por otro lado, un número elevado de grupos aumenta la redundancia y dificulta la escucha. Recordemos que para la investigación cualitativa éste no se considera un problema de representatividad, sino de escucha. Como lo señalan María Luisa Fabra y Miguel Domènech [2001], tampoco se trata de generalizar los resultados al resto de la población, sino de comprender la discusión.

El grupo debe combinar mínimos de heterogeneidad y homogeneidad: lo primero nos serviría para mantener la simetría de la relación de los integrantes; lo segundo, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. Un grupo demasiado homogéneo produce un texto repetitivo, pues el habla de cada una de las personas no se confronta.

Un indicador que ayudará a terminar las sesiones de discusión será cuando el moderador logre anticipar lo que el siguiente grupo de discusión va a decir (saturación), y esto en ocasiones puede suceder después de tres o cuatro grupos.

Número de integrantes

El número de integrantes de cada grupo es entre siete y diez [Krueger 1998], aunque suele trabajarse con grupos de entre cuatro y seis personas, debido a la comodidad y a la velocidad de obtención de resultados; sin embargo, esto no es lo más recomendable.

Es importante conformar grupos pequeños, de manera que todos sus miembros expongan sus puntos de vista, pero evitando un producto de conversación empobrecido; cuando las personas van narrando sus experiencias parece altamente probable que generen si-

nergia e inviten a los otros a enriquecer la charla con sus propias aportaciones, multiplicando las participaciones y la información.

Asimismo, un grupo demasiado grande, de más de doce participantes, puede generar una dinámica lenta del planteamiento de los temas, además de transcripciones muy extensas, amén de digresiones del planteamiento principal, y cansancio y aburrimiento entre los participantes que no alcancen a comentar sus experiencias, todo lo cual puede provocar en el conductor una pérdida de control. La relación entre el tema y los participantes también influye, puesto que algunos serán de mayor interés y harán más rica la dinámica.

Selección de los participantes

Los sujetos de estudio no siempre están a nuestro alcance; nos resultará más fácil contactarlos cuando se cuente con censos o listas, que podemos obtener de las maneras siguientes:

- Estableciendo contacto con asociaciones cuya población reúna las características de lo que se quiere investigar.
- Apoyándose en otros investigadores que hayan realizado grupos focales recientes y con disposición de colaborar nuevamente.
- Realizando una búsqueda telefónica aleatoria, indagando si las personas a quienes llamamos reúnen el perfil requerido.
- Comunicándonos con los individuos sobre el terreno, esto es, a medida en que circulan por el lugar de trabajo donde desarrollaremos la investigación (escuelas, comercios, avenidas, cines, mercados, etcétera).

Actualmente, los medios informáticos nos permiten incluso disponer de direcciones electrónicas de rápido contacto para convocar a los participantes.

Un paso siguiente es la programación de las sesiones, las cuales se organizan en horarios compatibles con la vida cotidiana de los participantes y en lugares accesibles para ellos, o acordes con los compromisos del investigador, ya que él mismo se guía con su cronograma de actividades de investigación.

Resulta muy importante el primer contacto con los integrantes,

previo al grupo focal; se recomienda que las invitaciones se realicen en forma personalizada, por medio de fax o teléfono para que cada participante sienta que se lo necesita. Además, será preciso resolver dudas que se les presenten al recibir la invitación. Es posible que muchas personas conozcan los grupos focales o hayan escuchado hablar de ellos; no obstante, les interesará saber con mayor detalle los temas que se tratarán allí, pues no siempre les es suficiente la información general que reciben en la invitación.

El criterio más común para la invitación es que debe ofrecerse con una semana de anticipación como mínimo, aunque se recomienda entre un mes y tres semanas, puesto que los participantes no siempre tienen la certeza de asistir y solicitan tiempo para confirmarlo. Por otro lado, el grupo puede ser tan específico que necesariamente tenemos que ajustarnos y negociar con su disponibilidad. En ocasiones, los grupos se localizan fuera de nuestra ciudad de residencia, así que tendremos que trasladarnos a otras localidades [véase B. E. Guerrero 1999].

Parte del proceso consiste en confirmar días antes la participación de las personas, ya que es factible la presencia de imprevistos respecto de los cuales el investigador aún puede disponer de mecanismos de compensación y rescate.

Duración

Manuel Canales y Anselmo Peinado consideran que una sesión debe durar entre una y dos horas. Si bien existen grupos de «larga duración», de aproximadamente cuatro horas, se vuelven cansados y producen fatiga discursiva. El tiempo muchas veces dependerá del tema de investigación, cuidando agotar los temas; también dependerá de la propia dinámica del grupo. No obstante, la recomendación es no exceder tres horas, por lo que se debe determinar el número de preguntas a cubrir en este tiempo, que den cumplimiento al objetivo planteado.

Guía

Antes ya señalamos que se busca la autoexposición y la revelación de los participantes; el investigador deberá preguntarse si esto será fácil de obtener, considerando el tema de investigación que se ha planteado. Para Krueger, aparece como importante considerar presupuestos psicosociales para entender por qué los grupos focales funcionan, ya que en éstos se aprovechan algunas tendencias naturales o aprendidas del ser humano.

Sin duda, estimado lector, coincidirá usted en que la conversación individual difiere de la grupal; en una charla entre dos, los mecanismos para aparentar lo que no somos se reducen; en cambio, en la conversación grupal se presentan procesos psicosociales que impedirán la autoexposición y la revelación de algún elemento de sus vidas.

Ocultamos la verdad porque aprendemos, por medio de reforzadores sociales expresados en premios y castigos, que existen cosas socialmente percibidas como buenas o malas, por lo que también aprendemos a ocultar nuestras opiniones y a expresar lo que los otros quieren escuchar sobre algunas situaciones.

Los procesos de influencia mutua provocan que rara vez desarrollemos visiones puras, solamente nuestras, porque desde que nacemos escuchamos a los otros expresarse sobre tal o cual cosa y, en buena medida, adoptamos esos puntos de vista: miramos la vida a través del lente de los otros. Asimismo, la influencia social, que se expresa en los comentarios personales durante una discusión, provoca el cambio de opinión en quienes escuchan.

El amplio campo de estudio de las actitudes nos señala discrepancias entre lo que decimos y lo que hacemos, o entre lo que decimos y sentimos, provocadas por el aprendizaje social y por la presencia de otros; de modo que organizar un entorno permisivo y no enjuiciador facilitará la expresión y la autoexposición y, entonces, aumentarán las posibilidades para que pueda revelarse a sí mismo.

En el microespacio conversacional que el grupo focal ofrece, se ponen de manifiesto los procesos de influencia de nuestra vida cotidiana, los procesos de identificación y los de diferenciación, los valores sociales y los personales, los conflictos, las alianzas, etc., todo ello material valioso para el investigador.

La tendencia hacia la conformación social genera que en nuestra vida diaria parte de las decisiones se tomen por impulso, por hábito o por tradición, puesto que la costumbre termina por imperar en nuestras conductas.

Resulta entonces de gran relevancia una cuidadosa preparación de nuestra guía para la obtención de la verdad, cuyo eje principal sea la confianza, el respeto y la escucha cuidadosa del conductor.

Dediquemos unos minutos a pensar qué preguntas nos planteamos cuando pretendemos lograr algo que nos interesa. Tal vez agotemos todos los cuestionamientos, o al menos planteamos un mínimo de interrogantes. Quizá sean suficientes tres o cuatro preguntas relevantes para incursionar en la respuesta. De esta manera nos acercamos a la idea de que el guion ha de ser, básicamente, un listado de temas [M. L. Fabra y M. Domènech 2001].

Hay que tener en cuenta que la pretensión del grupo de discusión no consiste en obtener respuestas a preguntas concretas ni lograr el consenso, sino facilitar un intercambio de opiniones y puntos de vista alrededor de cuestiones consideradas relevantes a la luz de los objetivos de la investigación.

Señalaremos ahora cinco criterios para formular las preguntas a los integrantes del grupo, recordando que la guía debe ser una ayuda, no una exigencia pesada:

- Evitar plantear preguntas cerradas; con éstas se corre el riesgo de provocar respuestas condicionadas a partir de las únicas opciones que usted presente a los participantes.
- Evitar preguntas dicotómicas, pues al investigador cualitativo no le interesan los *sí,* los *no,* los *todo* ni los *nada.*
- Eliminar los *¿por qué?* Al plantear tales preguntas, se orilla a los participantes a dar respuestas breves que no expresan su vivencia.
- Aprovechar las preguntas imprevistas o no programadas, que traerán riqueza informativa a la investigación y ayudarán a complementar el tema de investigación.
- Evitar la obsesión por proporcionar a los diferentes grupos una formulación idéntica de las preguntas ni procurar que éstas aparezcan en el mismo orden cada vez. Dicho orden varía de acuerdo con las necesidades o los intereses de los participantes. Es impor-

tante identificar si la guía de conversación lleva una secuencia para la obtención de respuestas; si es así, deberá cuidar el orden. En cambio, si se trata de cubrir los temas establecidos sin importar el orden, puede incluso dejar que el grupo lo decida (sorteo, elección, etc.); con la práctica, el investigador se dará cuenta de que el tema siguiente aparece solo y tendrá que «pescarlo» para continuar la guía.

Como es de suponer, las preguntas abiertas propician una cantidad increíble de información, lo que también se traduce en tiempo; a medida que el investigador va desarrollando su habilidad en el manejo de grupos focales, se dará cuenta de lo difícil y no recomendable que resulta hacer más de diez preguntas, y que menos de cinco, en lo general, resultarían insuficientes.

Conducción

Conseguir la autoexposición de los participantes requiere ciertas características del conductor del grupo focal, comúnmente denominado *moderador:*

- La habilidad para el trato a las personas, que implica el manejo del entusiasmo y el sentido del humor, la capacidad de empatía con el grupo y la estimulación para iniciar y mantener la conversación. Durante la plática se presentan oportunidades para comentarios divertidos que relajan el ambiente y propician que ésta continúe en buenas condiciones.
- El conocimiento del tema y el manejo consecuente de la información, lo cual incluye la experiencia sobre el tema; la capacidad no sólo de guiar, sino de dirigir la discusión; el encauzamiento del discurso al objetivo original; la habilidad para terminar e iniciar temas oportunamente, y el ejercicio suave del control.
- La ética en el manejo de la información mediante la no emisión de juicios, la no intrusión, y la capacidad de escuchar y de comunicarse claramente.

Inicio

Observar cómo se inicia un grupo focal ofrece una gran enseñanza para quienes se sienten interesados en él; no es que sea complicado, por el contrario: presenciarlo brinda confianza y seguridad al joven investigador, por lo que recomendamos hacerlo.

La sesión de grupo focal comprende tres momentos: bienvenida y presentación del tema, normas básicas o encuadre técnico, y agradecimientos.

- *Bienvenida*

1. Recibimiento de los participantes. No escatime en ser usted quien reciba a las personas que integran el grupo focal; ellas captan y valoran positivamente este gesto, el cual sienta el precedente de la confianza.

2. Presentación personal o institucional. Diga su nombre, quién es usted, a qué institución pertenece, a qué se dedica la institución para la cual trabaja, etcétera.

3. Reconocimiento del espacio. Comentar explícitamente el espacio de trabajo proporciona a los integrantes del grupo la libertad y la contención, simultáneamente. Señalar el área de conversación, el servicio del café y bocadillos, e incluso la ubicación de los sanitarios es importante. Existen personas que requieren hacer alguna llamada telefónica antes de comenzar la sesión; no es mala idea colocar un teléfono inalámbrico exclusivo para estas eventualidades; considérelas una cortesía, no una carga u obligación.

4. Presentación de los asistentes. Disponga un tiempo a la presentación de los integrantes, invitándolos a decir su nombre (en este momento se puede solicitar que mencionen algunos datos que formen parte de las variables que usted requerirá para su investigación), y proponga que se agregue algún dato cultural, como gustos o aficiones, para romper la rigidez con la que generalmente empiezan los grupos. Invítelos a escribir su nombre, o la forma como quieran que los llamen, en una etiqueta autoadherible y a que se la coloquen en el pecho.

- *Encuadre técnico*

1. Propósito de la reunión. Informe a las personas para qué han sido invitadas, qué se espera de ellas, sobre qué temas se hablará, los fines que usted persigue, etcétera.

2. Duración de la sesión. Las personas administran su tiempo, y sus invitados llegarán también con expectativas de puntualidad tanto de inicio como de término. Si así se requiere, podrá incluso negociar tiempos extra con ellos para agotar la guía de conversación.

3. Normas de conducción. Establezca desde el principio las líneas de trabajo para garantizar la confidencialidad de la información, el buen trato mutuo y la comodidad del ambiente; resulta de gran utilidad señalar las cosas que están permitidas (pedir la palabra, guardar silencio, aclarar dudas), así como las que no lo están (criticar, interrumpir, burlarse).

4. Grabación o filmación de la sesión. Corrobore con los asistentes la importancia de registrar fidedignamente la conversación y su consentimiento para grabarla; hágalo con anticipación, de lo contrario, y si no cuenta con observadores para la toma de notas, se generará una fuga de información incalculable.

- *Despedida*

1. Agradecimiento. Sin duda, la disposición de los sujetos de investigación es invaluable para usted; gracias a ellos cuenta con información que amplía su conocimiento y sus horizontes científicos. Exprese honestamente su satisfacción por la colaboración que ellos le han brindado y comparta su beneplácito por avanzar en su proyecto gracias al grupo.

2. Validación. Desde el enfoque cualitativo, la información obtenida requiere corroborarse por los participantes (tal vez no todos), por lo que, cuanto antes, se les mostrará la transcripción de las sesiones, si no es muy larga, o la síntesis. No necesita reunirlos nuevamente para esto: puede enviársela por fax o correo electrónico. Explore en ellos su disposición para esta etapa.

3. Evaluación. Con fines de mejorar futuros grupos o corroborar la habilidad que el investigador ya tiene en este manejo, sondee

verbalmente o por escrito (dependiendo del tiempo y de la información que desee obtener) cómo se sintieron los participantes durante la sesión.

Registro

El investigador debe contar con el registro de cada una de las sesiones. Puede tratarse de la trascripción de audiograbaciones, que se complementarán con notas de observadores que registraron la información comportamental que no se obtuvo con la grabación (actitudes, movimientos, posturas, fatiga, inquietud, gestos faciales, etc.). Para ello, se vuelve algo muy valioso que el conductor del grupo tenga su propio cuaderno de notas.

El observador debe cuidar que sus registros especifiquen claramente las personas de quienes le interesa señalar sus reacciones, complementándolos con información del contexto de tales manifestaciones. Por tal razón, deberá establecer una relación de los participantes, a medida que ellos se vayan presentando. Los observadores pueden estar presentes o no; se colocarán dentro de una cámara de Gessel si se cuenta con ella.

Es sumamente importante verificar el estado del equipo a utilizar: antes de comenzar la grabación (el tiempo suficiente para tomar medidas correctivas) pruebe la cinta y disponga de baterías de reserva. De manera regular y durante toda la sesión, deberá comprobar que el equipo siga funcionando, ya que a veces sucede que la grabación se detiene y no siempre el investigador se percata del momento en que sucedió. Realice pequeñas pruebas de grabación previas a la reunión, a fin de que corrobore el buen funcionamiento de la cinta, de la grabadora y del micrófono; sobre éste, a pesar de que muchos equipos de grabación ya lo tienen integrado, usar un micrófono de buen alcance le permitirá obtener una grabación de mayor calidad.

Por su parte, la videograbación ofrece muchas ventajas: menos esfuerzo por captar todo, fácil revisión de la interacción grupal cuantas veces se quiera analizar, y certeza de contar con toda la información, aunque con ella el costo de operación aumenta.

Al seguir estas recomendaciones, el investigador se asegurará de

que el lugar donde ubicó el equipo y las medidas adoptadas para su uso han sido correctos.

Lugar de reunión

La vida social está inscrita en el espacio y en el tiempo. La hemos construido sobre territorios que poseen determinadas características, como su extensión, la cual determina el hacinamiento o la holgura de la vida cotidiana; o su ubicación lejana o cercana, que impacta en el fortalecimiento o en la limitación de las relaciones. Los espacios están cargados de simbolismos culturales y psicológicos, que se vuelven símbolos de seguridad, de orgullo y de pertenencia, y también de exclusión [P. Claval 1982].

Respecto del espacio de trabajo, puede presentar limitaciones en términos de la nitidez de los registros. Existen diseños de investigación en los que el grupo focal se ubica en un ambiente natural (la cocina, el campo, el bar, el gimnasio, etc.); ante este requisito metodológico, la parte técnica del registro se vuelve de más cuidado.

Por lo general, las reuniones se llevan a cabo en puntos determinados por el investigador, como aulas, casa de alguno de los integrantes, escuelas, oficinas. Para definir este factor, debe pensar en un lugar «neutro», que espacialmente no represente amenazas o incomodidades que condicionen las respuestas de los participantes.

Tener en cuenta lo siguiente brindará orientación adecuada:

- Ventilación e iluminación adecuadas.
- Comodidad y amplitud del espacio.
- Acomodo funcional del mobiliario; el espacio de conversación estará dispuesto en forma de círculo, de modo que todos tengan contacto visual entre sí.
- Decoración agradable que relaje sin llegar a distraer.
- Determinación de las áreas de fumar y de no fumar, e incluso el planteamiento de si esta conducta se permite y en qué condiciones.
- Investigación previa entre los participantes acerca de si el lugar de reunión les genera alguna reacción defensiva.

No obstante estos lineamientos, insisto en señalar que también la elección del espacio dependerá de los propósitos de la investigación, ya que el estudio del fenómeno puede incluir que se efectúe en un lugar determinado.

Materiales

Los materiales dependerán del diseño de la investigación y de las modalidades de recolección de datos que se decidan; por lo general se requieren:

- Grabadora
- Cassettes
- Micrófono
- Baterías
- Videocámara
- Rotafolio
- Cámara de Gessel
- Lápices, plumas y plumones

Habilidades durante la conversación

En estrecha relación con el manejo de la guía de conversación está la habilidad conversacional del moderador. Con frecuencia se usan muletillas verbales *(ajá, okey, claro, no, sí)* y no verbales (asentir o negar con la cabeza), que el investigador empezará a reconocer y cuyo uso evitará.

- Debe evitar las muletillas, sobre todo aquellas que revelan un juicio de valor, como *excelente, correcto, está bien, es malo, incorrecto;* las que denoten sorpresa, como abrir los ojos en gesto de asombro, y las que puedan tener un efecto de inhibición o de exhibicionismo en los participantes. Es imprescindible actuar de la forma más moderada o neutra posible.
- Otra posibilidad de intervención es el manejo del silencio para que los participantes organicen sus respuestas. En el inicio de la

conversación también suele presentarse esta situación. Hablar de sí misma parece aventurado e implica un riesgo para la persona, puesto que hablar sobre la vivencia, los sentimientos y las opiniones propias requiere un real contacto consigo mismo que no siempre es fácil en medio de extraños.

- Es posible solicitar a alguna persona que amplíe su información cuando se haya quedado en lo superficial o porque de esta ampliación puedan surgir otros elementos de interés para el objeto de estudio.
- Las preguntas al moderador que los integrantes del grupo planteen durante la conversación tal vez busquen la aprobación de éste, o conocer algo sobre él, o tal vez sea una forma de juego (auténtico o manipulador). La respuesta que les dé debe ser educada y con un buen trato, sobre todo recuperando el motivo de la charla.

Análisis

Existen diversos enfoques para el análisis de los datos obtenidos de las investigaciones cualitativas. Sin embargo, recordemos que el análisis tiene un referente más o menos cercano, constituido por los marcos teóricos o bibliográficos del tema de estudio.

Carl Rogers [1985] reconocía que «aunque la ciencia es lenta y tosca, representa el mejor camino para llegar a la verdad», y también señalaba que representa un carácter esencialmente provisional, porque su espíritu es progresivo y dinámico [M. Lerner 1974]. En este sentido, su enseñanza resulta oportuna para la investigación cualitativa; las interpretaciones científicas no pueden tener el carácter de verdades absolutas, sino vigentes, al menos en el momento en que se explicitan y para las características de la investigación desarrollada.

No obstante, se necesita la organización de la información obtenida, porque el orden sistemático de los datos desde determinados enfoques de análisis permite la aproximación al comportamiento del fenómeno de estudio. El caos en la información no ayuda a la comprensión. Y no se trata tanto de un afán de ordenar el mundo desde lo personal, sino de que la ciencia conlleve a lo positivo [C. Rogers 1985].

Como ya se mencionó en las primeras secciones de este capítulo, la información que se obtiene con la investigación cualitativa es riqueza que habremos de presentar en cada baúl que le corresponda. De modo que otro referente necesario para iniciar el análisis será recordar los objetivos del estudio, ya que el problema es lo que guía el análisis. Cuando el investigador se encuentra frente a los datos que le arrojaron los grupos focales, puede desviarse hacia alguna vertiente informativa que no corresponda a sus objetivos iniciales.

Con esta situación aparece también la valiosa oportunidad para los responsables de la investigación, pues les permite desarrollar su ingenio y su creatividad para la organización y para el análisis de los resultados. Es el momento en que el investigador se apropia de los resultados y se alía con ellos, después de revisar, leer y releer los registros, y es cuando aparece gradualmente la claridad que lo llevará a ejercitar un modelo de análisis. El investigador reconoce este proceso, aunque a veces esté más presente la urgencia de saber rápidamente.

Entre algunas formas de análisis está el de contenido, así como análisis sencillos cuantitativos, como una descripción numérica o porcentual de algún elemento de la información [M. L. Prieto 1999]: el énfasis de los comentarios, la duración de éstos, las preguntas que generaron mayor o menor interés, las que provocaron emoción o actividad intelectual, etcétera.

Como parte del análisis se requiere comparar la información de los diferentes grupos, contrastando cada uno de los registros, los cuales pueden mostrar consensos y disensos interesantes, cuando los grupos tienen integrantes con iguales características del tipo social (aunque no sea el acuerdo y el desacuerdo lo que propiamente estemos pretendiendo).

A manera de conclusión, es importante señalar algunas de las razones por las que los grupos focales tienen un gran valor para la investigación cualitativa:

- Son un excelente instrumento para la recolección de datos de una manera rápida y menos costosa que las entrevistas individuales.
- Permiten al investigador interactuar con los participantes para hacer aclaraciones.
- Permiten recoger información no verbal.

- Proporcionan gran cantidad de datos con las propias palabras de los participantes.
- Tienen un efecto sinérgico que lleva a profundizar en el tema.
- Son flexibles al permitir una amplia diversidad para el tratamiento de temas, con una variedad de individuos y de lugares.
- Es posible trabajar con personas que no tengan educación formal especial.
- Los resultados obtenidos son fáciles de entender con una simple lectura.

INVESTIGACIÓN ENDÓGENA

Miguel Martínez [1999] menciona un tipo de investigación llamada *endógena,* que curiosamente no es mencionada por otros autores cualitativos. Probablemente esto se deba a que puede confundirse con la observación de participante completo, en la que el investigador es totalmente un miembro del grupo que se estudia.

La investigación endógena se genera desde adentro, desde los propios miembros del grupo: son ellos los que eligen el objetivo, definen el foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos y diseñan la investigación. Pueden estar asesorados por un investigador externo.

Este tipo de diseño ha probado su valor en el estudio de grupos de muy difícil acceso o difíciles de comprender para el investigador externo o ajeno a esa realidad tan particular. Autores que han desarrollado este procedimiento son principalmente Masao Maruyama [1981], quien tiene estudios completos de la violencia entre internos en cárceles; Maxwell Elden, quien estudió problemas de obreros, y Sol Worth y John Adair, que estudiaron a la tribu navajo.

Maruyama fundamenta este tipo de investigación en el hecho de que las diferentes perspectivas de una realidad descansan en diferentes concepciones de ella. Así, si un grupo cultural, étnico o situacional tiene una estructura lógica y de pensamiento propia, entonces tiene una estructura de pensamiento propia.

Lo tradicional es que los participantes son seleccionados para realizar la investigación. En esta propuesta, lo diferente es que son los propios sujetos investigados quienes realizan el trabajo de con-

ceptuar, elegir el foco de interés, estructurar la metodología, diseñar la investigación, analizar los datos y llegar a una teoría. Los investigadores con esta experiencia han llegado a la conclusión de que mientras menos educados y entrenados estén los investigadores endógenos en cuanto a criterios académicos, resultan más interesantes e importantes sus resultados.

Es claro que el diseño y la preparación de una investigación con este modelo son más laboriosos que con otros enfoques. En este sentido, Maruyama propone una serie de pasos generales y criterios de selección de los coinvestigadores-participantes.

Los pasos surgen de la investigación con internos de dos prisiones estatales en Estados Unidos.

- Realizar reuniones tipo encuentro o grupo focal o de discusión con los coinvestigadores-participantes, para generar la integración en el grupo y un compromiso en la tarea. En el caso de su estudio, requirió un mes. El número de reuniones serán las necesarias para lograr los propósitos.
- Recordar que el hecho de que los coinvestigadores-participantes diseñen el proyecto lo presenta como más interesante para ellos y propicia un mayor involucramiento.
- Trabajar en las conceptualizaciones, en los propósitos de estudio y en una lista de los factores a investigar, así como realizar pilotajes. Maruyama refiere que esto tomó tres meses adicionales e incluyó que los coinvestigadores, habiendo diseñado un formato de entrevista, lo aplicaran a modo de prueba a algunos compañeros, para modificarlo o ajustarlo.
- Ofrecer tiempo amplio para que los entrevistados expresen con libertad sus sentimientos y experiencias. En el caso del estudio citado, se les daban hasta siete días para concluir la entrevista.
- Tomar todas las medidas necesarias y comunicárselas a los entrevistados para lograr la confidencialidad de cuanto expresen.
- No tener prisa. Debe darse todo el tiempo que el propio proyecto, los coinvestigadores-participantes y los participantes requieran para llevarlo a cabo.

En cuanto a los criterios de selección de los coinvestigadores-participantes endógenos, Maruyama propone estas cinco características:

- No se requiere que tengan ningún nivel específico de educación formal, incluso es preferible que no la tengan.
- Por su importancia en este diseño, es crucial que estén involucrados y participen en las condiciones de vida, los proyectos y las metas del grupo a investigar, es decir, que sean miembros totales del grupo. Es lo que Maruyama denomina *resonancia importante (relevant resonance).*
- Deben ser personas comprometidas y con capacidad de responsabilizarse de una tarea.
- Debe tratarse de personas perceptivas y con habilidad de relacionarse con todos los tipos de personas de su cultura.
- Por lo menos algunos deben contar con ciertas habilidades útiles, como saber conducir un auto, escribir a máquina o en computadora, saber utilizar grabadoras de audio o de video.

Quien tenga la oportunidad de leer el estudio de Maruyama tendrá una percepción muy clara del valor del tipo de información que se generó en el caso concreto, y obtendrá una idea de la riqueza de la información que se alcanza con este modelo. Claro que su aplicación requiere una buena carga de humildad por parte de los investigadores y confianza en las capacidades de los integrantes del grupo, una de las cuales descansa en el conocimiento óptimo que sobre éste tienen, independientemente de que no ostenten títulos académicos.

Si bien la época en que Maruyama realizó este estudio y desarrolló el concepto de la investigación endógena no fue relevante para la investigación cualitativa, su perspectiva ha sido erróneamente olvidada por los investigadores cualitativos. Se trata de una posibilidad de inmensa riqueza, que no sólo da voz a los actores, sino que también los responsabiliza en buena medida del desarrollo de las potencialidades del estudio, todo lo cual enriquece enormemente los resultados.

EL CUESTIONARIO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En la investigación, en general, los investigadores buscan preguntarles «cosas» a las personas a quienes investigan. La entrevista indivi-

Ejercicio

Procedimiento: Se pide a los alumnos que determinen en grupo un problema y que formulen las preguntas de investigación pertinentes a una situación propia de su grupo, así como la forma en que obtendrán la información.

dual cuenta con guías de lo que preguntaremos; igualmente, los grupos focales echan mano de una guía de temas sobre los que queremos que las personas hablen u opinen. En ambos casos, se usan cuestionarios que generalmente no son del conocimiento de los participantes en forma evidente.

El cuestionario del que hablaré en este capítulo es el que se les proporciona a las personas para que lo respondan.

Es muy cierto lo que dicen Roberto Hernández Sampieri y sus colaboradores respecto a que «el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario» [1998], particularmente cuando hablamos del paradigma cuantitativo, y probablemente este hecho ha inducido a muchos investigadores cualitativos a no considerarlo una opción válida, ni siquiera a tomarse en cuenta.

En el paradigma cuantitativo resulta usual que el cuestionario preferido sea el de preguntas cerradas, porque son fáciles de codificar y analizar, y seguramente son más sencillas de contestar. La principal desventaja de las preguntas cerradas es que limitan las respuestas y, con frecuencia, «ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente, no siempre capturan lo que pasa por las cabezas de los sujetos» [R. Hernández y cols. 1998]

Tradicionalmente se habla de dos tipos de cuestionarios, los cerrados y los abiertos. Los primeros preestablecen las opciones de respuesta, es decir que las preguntas están precodificadas. Esto requiere que se anticipen las posibles alternativas de contestación. Por ejemplo, si quiero averiguar por medio de esta pregunta cerrada: «¿Con quién acude un joven cuando tiene dudas sobre sexualidad?», tengo que preestablecer las posibles respuestas, por ejemplo: «*a)* sus

padres, *b)* su maestro, *c)* el sacerdote o el ministro de su iglesia, *d)* sus amigos o amigas». Necesariamente se pensó antes en las alternativas. Es claro que pueden ser buenas y correctas, sin embargo no cubren todas las alternativas posibles, y es así que generalmente se incluye otro inciso de respuesta, como: «*e)* otras». Se puede dejar así o incluso agregar un blanco para que quien contesta el cuestionario especifique.

Los instrumentos clásicos para medir actitudes, en el formato Likert o en el del diferencial semántico de Osgood, también requieren que el invetigador decida previamente los elementos a investigar.

Como hemos visto, el cuestionario cerrado no se integra a los postulados teóricos de la investigación cualitativa. De ahí que la única opción para la investigación cualitativa mediante cuestionarios consista en utilizar preguntas abiertas. Debe ponerse en relieve que autores de metodología cuantitativa mencionan que estas preguntas son susceptibles de codificarse, mediante «*1)* observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta a la pregunta, *2)* elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia, *3)* clasificar las respuestas en temas, aspectos o rubros, *4)* darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta), y *5)* asignar el código a cada patrón de respuesta» [R. Hernández y cols. 1998, p. 289]. Puede observarse que los primeros cuatro pasos son perfectamente congruentes con la visión del análisis de la información cualitativa; la diferencia estriba fundamentalmente en el punto 5, en el cual se requiere un código susceptible de ser medido, lo que es, a final de cuentas, el propósito esencial de la visión cuantitativa.

La investigación cualitativa mediante cuestionarios abiertos se convierte en la alternativa a la limitante de este paradigma en cuanto al número de participantes con los que se investiga. Esto, en función de que consituye una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada. De hecho, si revisamos estudios cualitativos, éstos generalmente se reducen a un número limitado de participantes, desde la entrevista a profundidad con una o dos personas hasta un centenar como máximo con los grupos focales, y en tales estudios siempre prevalece el contacto del investigador con los participantes. Mediante un cuestionario abierto se puede llegar a una mayor cantidad de personas. Naturalmente que

si en la investigación cualitativa se busca ingresar a la subjetividad mediante cuestionarios, se requiere una muy cuidadosa y delicada planeación de éstos y sus preguntas, sobre todo por la dificultad para el análisis de más de diez preguntas abiertas.

En este sentido, en primer lugar, el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado. Inclusive un cuestionario abierto bien diseñado puede llevar de la mano a la persona que lo contesta en un proceso de cuidadosa, aunque muchas veces inadvertida, introspección.

¿Qué tan abiertas serán las preguntas? ¿Qué tanto puede explayarse en su contestación quien responde? No podemos olvidar que en un momento posterior tendremos que transcribir las respuestas y que tendremos que analizar cuidadosamente cada una de ellas. Así que considero que no se trata de darle a alguien la posibilidad de escribir tres páginas con su respuesta; en la elaboración mecanográfica o impresa del cuestionario podemos limitar el número de líneas disponibles para ésta: ni varias páginas ni una línea sola. Mi experiencia ha sido que los encuestados tienen espacio suficiente con cinco o diez líneas, dependiendo de lo que se investigue.

Retomo entonces el aspecto de la cuidadosa y bien pensada forma de elaborar el cuestionario abierto, siempre teniendo en mente, con mucha claridad, lo que se desea que las personas revelen respecto al tema o problema que se investiga.

Considero valioso analizar dos cuestionarios abiertos que me han permitido, en un primer caso, hacer una investigación cualitativa sobre género y, en un segundo caso, una investigación en padres y madres de familia respecto a la aceptación de la educación de la sexualidad para sus hijos en la escuela regular.

En el primer caso se intentó conocer las opiniones y las percepciones sobre la masculinidad y la femineidad en un grupo importante de estudiantes de nivel superior. Los objetivos del estudio integral en ambos géneros fueron:

- Detectar las percepciones y opiniones sobre la masculinidad y la

femineidad desde una perspectiva de género en cinco grupos de población.
- Localizar las tendencias generales para orientar proyectos de investigación y educativos.

Analizaremos en primer lugar el diseño del cuestionario para explorar percepciones y opiniones sobre la masculinidad, pues primero se elaboró éste y con base en él se realizaron las adaptaciones pertinentes para el de la femineidad.

Dado que no se tiene contacto con las personas que responden, se busca obtener una serie de datos identificadores o demográficos, como sexo, género, edad, nivel de escolaridad, ubicación geográfica, etc., que quedarán determinados por el diseño de la investigación.

Con la primera pregunta, «Para ti, ¿qué es un hombre?», se busca generar una reflexión en quien responde, con respecto a su visión de la masculinidad en términos generales. A responder esta pregunta se dedicaron seis líneas de una hoja de un librillo tamaño media carta.

Se pasó entonces en el cuestionario a la segunda pregunta que, si bien sigue siendo abierta, invita al encuestado a abrir otro momento de reflexión, en este caso sobre la masculinidad y los hombres.

«Menciona cinco ventajas de ser hombre». Como puede verse, esta pregunta busca que quien responde, si es una mujer, subraye los privilegios que siente que los hombres tienen sobre ella, y si es hombre, que responda en qué siente que aventaja a las mujeres. En los resultados surgieron desde ventajas sociales hasta biológicas, lo que enriqueció el análisis de esta pregunta. A esta pregunta se destinaron cinco renglones.

La tercera pregunta sigue una línea similar a la segunda: «Menciona cinco desventajas de ser hombre». Aquí deseamos proponer que la persona que contesta realice un ejercicio de empatía y reconozca, mediante la comparación, las desventajas del género masculino. También en este caso hubo gran riqueza en los resultados. Igualmente se dedican cinco líneas a esta respuesta.

Pasamos ahora a la cuarta pregunta: «¿Por qué razones sufre un hombre (o sufro yo)?» Para ésta se invita a las personas del mismo género a contestar en primera persona.

Esta pregunta resultó crucial para poder profundizar en los com-

ponentes del *self*[3] masculino, dado que la persona invitada a reflexionar sobre aquello que la hace sentir mal realiza un ejercicio de introspección y en cierta medida logra lo que se conoce como «darse cuenta».

Las mujeres que responden también aquí efectúan un ejercicio descriptivo de su vida y de su conocimiento de los hombres con los que han convivido. A esta pregunta se le destinaron seis renglones.

Finalmente llegamos a la última pregunta: «¿Cómo o de qué manera expresa su sufrimiento un hombre?» Ésta busca que las mujeres expresen su experiencia con el sufrimiento de los hombres con quienes se hayan relacionado. En el caso de los hombres, también ahora se les pidió que respondieran en primera persona. Ésta fue una de las preguntas cruciales del estudio, pues reveló un completo acuerdo en el sentir de las formas vicarias y autodestructivas que usamos los hombres para expresar nuestro sufrimiento. A la respuesta de esta pregunta se le destinaron cinco renglones.

En una segunda etapa se adecuó este cuestionario abierto para explorar las percepciones y las opiniones respecto de la femineidad.

De esta manera se logró encuestar a mil estudiantes de posgrado para un estudio cualitativo.

A continuación presento otro ejemplo de elaboración de un cuestionario abierto y los criterios que sustentan cada una de las preguntas. En este caso se trata de los problemas y preguntas de investigación siguientes:

- Detectar si la población de padres de familia tiene una actitud favorable ante la educación de la sexualidad para sus hijos, explorando si su opinión variaría si fuera impartida en el ámbito escolar por profesionales preparados.
- Determinar los temores y las posibles limitaciones que los padres tienen ante el hecho de que la educación de la sexualidad sea impartida en la escuela.

De nuevo se decidió por razones financieras y de facilidad que

[3] Denominación que se hace desde la psicología existencialista a un concepto diferente del clásico yo freudiano; podría denominarse también como el *yo propio,* que implica cómo me vivo a mí mismo.

el cuestionario autoaplicable para padres y madres de familia se presentara en un formato de librillo media carta, como el que se ve en la figura 3.

Muy importante es incluir en la presentación del cuestionario una breve explicación de lo que se espera del encuestado, los propósitos del estudio, los beneficios que puede acarrear éste y, en algunas ocasiones, garantizar el anonimato a la persona que responde.

En este caso, y por el gran número de cuestionarios que se iban a responder provenientes de distintos tipos de escuelas y regiones del país, se establecieron claves que fueron llenadas por los aplicadores del cuestionario, como se muestra en la misma figura 3.

Enseguida se incluyen una serie de datos demográficos de los padres para identificar sus características, si fuera el caso [véase la

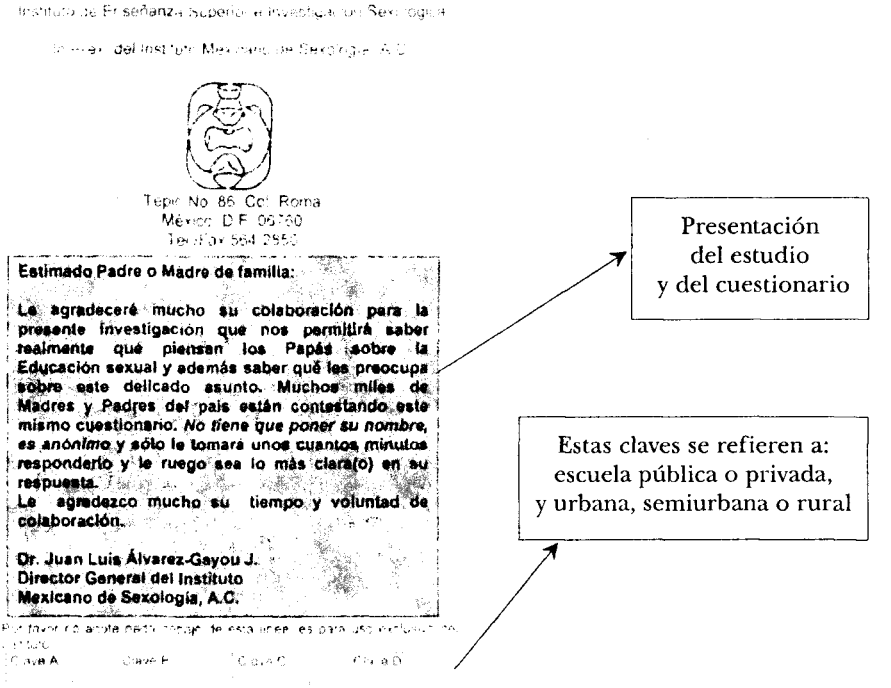
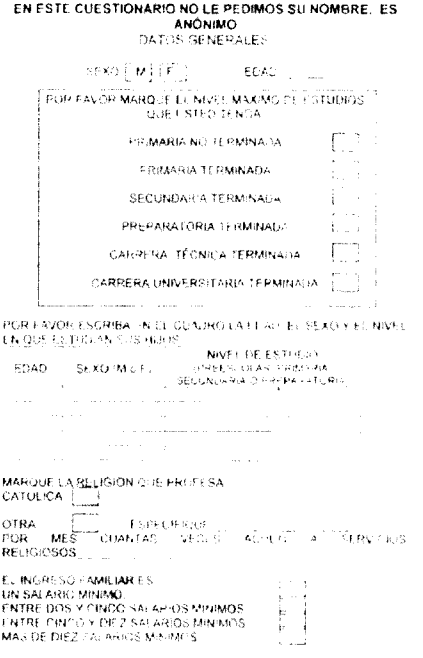


FIGURA 3. Formato de cuestionario

figura 4]. Nótese que se reitera aquí, en letra más grande, que el cuestionario es anónimo.

Se interroga al padre o a la madre, que responde sobre su sexo, su edad, el grado máximo de sus estudios y el número de hijos que tiene, y la edad, el sexo y el grado escolar de éstos.

Por el tema que se aborda, consideramos pertinente incluir la religión. Algunos investigadores plantean que en México, por ser mayoritaria la religión católica, este factor resulta innecesario. Sin embargo, creo que dado el aumento del cambio a otras religiones era necesario incluirlo, al igual que el grado de religiosidad expresado en la frecuencia de asistencia a servicios religiosos. Por último, en esta sección se pidió a los padres que informaran sobre su nivel de ingreso, establecido en rangos de salarios mínimos.


EN ESTE CUESTIONARIO NO LE PEDIMOS SU NOMBRE. ES ANÓNIMO

DATOS GENERALES

SEXO [M] [F] EDAD

POR FAVOR MARQUE EL NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS QUE USTED TENGA

PRIMARIA NO TERMINADA

PRIMARIA TERMINADA

SECUNDARIA TERMINADA

PREPARATORIA TERMINADA

CARRERA TÉCNICA TERMINADA

CARRERA UNIVERSITARIA TERMINADA

POR FAVOR ESCRIBA EN EL CUADRO LA EDAD, EL SEXO Y EL NIVEL EN QUE ESTÉ CADA UNO DE SUS HIJOS

EDAD SEXO (M o F) NIVEL DE ESTUDIOS (PRIMARIA, SECUNDARIA O PREPARATORIA)

MARQUE LA RELIGIÓN QUE PROFESA

CATÓLICA

OTRA ESPECIFIQUE

POR MES CUANTAS VECES ACUDE A SERVICIOS RELIGIOSOS

EL INGRESO FAMILIAR ES

UN SALARIO MÍNIMO

ENTRE DOS Y CINCO SALARIOS MÍNIMOS

ENTRE CINCO Y DIEZ SALARIOS MÍNIMOS

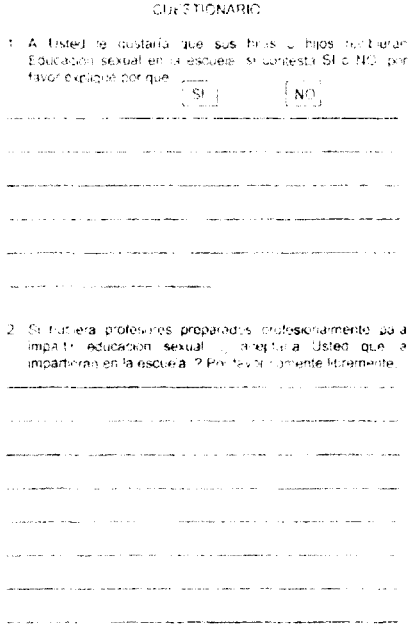
MÁS DE DIEZ SALARIOS MÍNIMOS

FIGURA 4. Datos demográficos

Una vez incluidos estos elementos de importancia para ubicar las respuestas y establecer si corresponden a ciertas características de la población estudiada, se procedió al diseño del cuestionario propiamente dicho.

La primera pregunta es netamente cuantitativa con respuesta en el rango nominal: «*1)* ¿A usted le gustaría que sus hijos o hijas recibieran educación sexual en la escuela?» Se marcan exclusivamente dos opciones de respuesta: *sí* o *no*. La exploración cualitativa empieza cuando en la misma pregunta se le pide que explique por qué sí o por qué no, proporcionándole seis renglones para hacer esto [véase la figura 5].

Se pasa entonces a la segunda pregunta que, una vez introducido el tema y habiendo obtenido una respuesta inicial, busca que el encuestado profundice en su reflexión. Se espera que aquellos padres y madres que respondieron inicialmente con un *no* valoren la


CUESTIONARIO

1. A Usted le gustaría que sus hijos o hijos recibieran Educación sexual en la escuela. Si contesta SI o NO, por favor explique por que. ____

(SI) (NO)

2. Si hubiera profesores preparados profesionalmente para impartir educación sexual ¿aceptaría Usted que la impartieran en la escuela? Por favor explique brevemente

FIGURA 5. Cuestionario

posibilidad de un cambio de opinión: «*2)* Si hubiera profesores preparados profesionalmente para impartir educación sexual, ¿aceptaría usted que la impartieran en la escuela? Por favor comente libremente.» Es importante notar que en el cuestionario utilizamos formas escritas socialmente generalizadas, aunque, desde la perspectiva profesional, ciertos términos se prefieran diferentes. Por ejemplo, escribimos en el cuestionario *educación sexual* aun cuando nuestra preferencia es hablar de *educación de la sexualidad,* (por ser un término más incluyente); asimismo, usamos el genérico masculino para hombres y mujeres, a pesar de que nuestra convicción es que se necesita mencionar al género femenino siempre para buscar contrarrestar la invisibilidad que el genérico masculino le ha impuesto. A esta pregunta se le destinan ocho renglones para ser respondida.

La pregunta siguiente invita a padres y madres a hacer un ejercicio de introspección en cuanto a los asuntos que pueden preocuparles, y a expresarlos con libertad. Se destinan tres renglones para esta respuesta: «*3)* ¿Tiene usted alguna preocupación en cuanto a que se le(s) dé a su(s) hijo(s) educación sexual en la escuela?» Enseguida se busca ampliar la reflexión y la expresión de los padres, pidiéndoles que escriban si creen que ciertos temas no deben abordarse en la escuela. A esta pregunta se le destinan también tres renglones: «*4)* ¿Existen temas que usted no quisiera que se abordaran con su(s) hijo(s)?»

Finalmente, pretendemos obtener una idea de lo que se hace o no en las escuelas de México respecto de la educación de la sexualidad y se introduce de nuevo una pregunta cualitativa nominal: «*5)* ¿Alguna vez ha recibido pláticas, conferencias o cursos sobre la educación sexual de sus hijos en la escuela de ellos?» La respuesta es *sí* o *no* y se pide que especifiquen.

Por último, no debe olvidarse la cortesía de agradecer la colaboración de los encuestados.

Este cuestionario se aplicó en toda la República Mexicana a quince mil padres de familia. El ejemplo demuestra que la investigación cualitativa sí puede salir del gabinete y de los pequeños grupos.

El diseño de un cuestionario cualitativo requiere un cuidadoso proceso que cuide de manera fundamental los aspectos de las preguntas y los propósitos de la investigación.

Ejercicio

Procedimiento: Se pide a los alumnos que seleccionen un tema, un problema y una pregunta de investigación, y que elaboren un cuestionario abierto con tres o cinco preguntas, sustentando lo que cada una de éstas busca.

Capítulo 5

MÉTODOS HÍBRIDOS

Denomino *métodos híbridos* a aquéllos usados tradicionalmente en la investigación cuantitativa y que ahora propongo como métodos también valiosos para el desarrollo de estudios cualitativos. El procedimiento de aplicación no varía; la diferencia generalmente se encuentra en la interpretación de los datos.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas. Elliot [citado por J. McKernan 2001] define la investigación-acción como «el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella» [p. 16]. Igualmente, Halsey la define como una «intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real [...] y el examen minucioso de estas intervenciones» [citado por J. McKernan 2001].

De acuerdo con McKernan, la investigación-acción se fundamenta en tres pilares:

- Los participantes que están viviendo un problema son los mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- La conducta de estas personas está influida de manera importante por su entorno natural.
- La metodología cualitativa es la más conveniente para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos.

Como puede apreciarse, el método de la investigación-acción se inserta en lo que se considera una postura predominantemente pragmática de la vida cotidiana, buscando soluciones inmediatas. Existen tres visiones de la investigación-acción, que comentaré a continuación. En primer lugar, aparece la visión técnico-científica. El fundador de la investigación-acción fue Kurt Lewin quien, a mediados de la década de los años cuarenta del siglo XX, la planteó como una forma de indagación experimental basada en el estudio de grupos que experimentaban problemas. El interés de Lewin se vio atraído por el estudio de las actitudes individuales y las decisiones tomadas en pequeños grupos que posteriormente podían manipularse. Su modelo consiste en una serie de decisiones en espiral, las cuales se toman en ciclos repetidos de análisis para reconceptualizar el problema. Lewin considera que la investigación-acción se compone de pasos seriados de acción: planificación, identificación de hechos, ejecución y análisis.

En un periodo contemporáneo a Lewin, Hilda Taba, notable teórica estadounidense, empezó a aplicar la investigación-acción enfocada en problemas educativos y proponiendo nuevas etapas para este proceso: identificación de los problemas, análisis de éstos, formulación de ideas o de hipótesis, reunión e interpretación de datos, práctica de una acción y evaluación de los resultados de la acción. A partir de sus trabajos podemos considerar que la investigación-acción influye con gran fuerza en el terreno de la educación. Como puede verse, las visiones de Lewin y de Taba insertan este procedimiento en el paradigma cuantitativo, desde que plantean la formulación de hipótesis.

Una segunda visión es la de la investigación-acción práctico-deliberativa, que se vuelve mucho más cualitativa al centrarse mayormente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Este enfoque se centra más en la tarea que en los resultados. El inglés John Elliot propuso este modelo y cuestiona la fuerte inclinación en Gran Bretaña de la investigación educativa hacia el positivismo. Este autor propone por primera vez el concepto de triangulación en la investigación cualitativa.

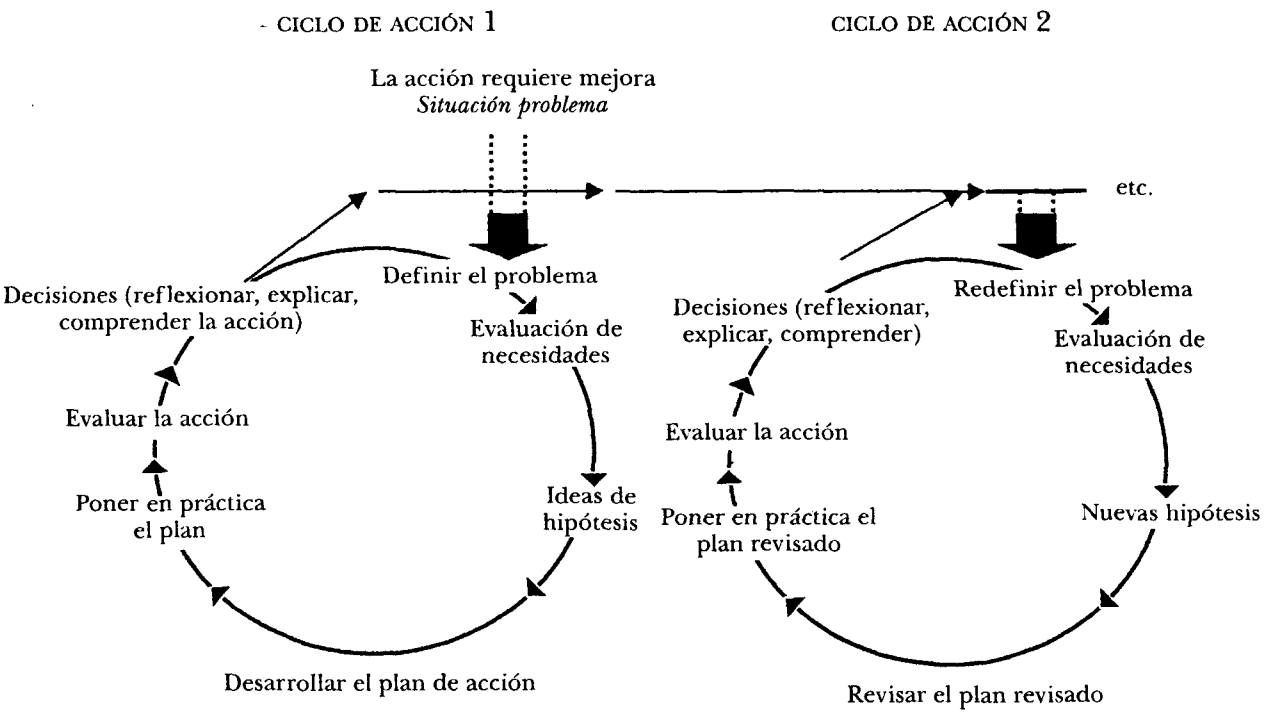
La tercera visión es la investigación-acción educativa, crítica, emancipadora; ésta rechaza la creencia positivista acerca del papel

instrumental del conocimiento en la resolución de problemas, y pone en relieve el desarrollo de las habilidades discursivas, analíticas y conceptuales. Incrementa el conocimiento por medio de la crítica severa. Kemis [citado por J. McKernan 2001] critica seriamente esta visión, pues percibe su currículo cargado de valores y preocupaciones morales. La investigación-acción crítica da poder político a sus participantes.

McKernan, por su parte, planteó un modelo de proceso temporal de la investigación-acción que se presenta en la figura 6. El primer ciclo de acción consiste en los intentos por definir claramente la situación o el problema. Posteriormente se pasa a la evaluación de las necesidades, estableciéndose las limitaciones internas y externas del progreso. Esta revisión del problema debe propiciar que surjan ideas, propuestas e hipótesis, las cuales se asumen como ideas inteligentes y no como soluciones. Luego se realiza un plan general de acción que se lleva a la práctica y se evalúa. En esta evaluación, los participantes buscan comprender los efectos y lo que han aprendido.

En el segundo ciclo o en los sucesivos, se produce una nueva definición revisada del problema para realizar otra evaluación de las necesidades, a partir de las cuales surgen más ideas o hipótesis que llevan a la revisión del plan. Éste se vuelve a poner en práctica, para realizar nuevamente una evaluación, con lo cual se vuelven a tomar decisiones incluyendo la comprensión y la explicación obtenidas. El ciclo puede reiniciarse tantas veces como el grupo lo juzgue necesario.

Si bien la propuesta de la investigación-acción está muy desarrollada hoy en el ámbito educativo, creo que puede aplicarse en muchos otros ámbitos del quehacer humano. Recalco que este procedimiento no está pensado para generar artículos o textos científicos formales. Es un procedimiento de investigación centrado en la búsqueda de mejores resultados, ayudado por la participación de los actores, quienes al mismo tiempo aprenden y se desarrollan como personas.



Fuente: McKernan, 2001.

FIGURA 6. Proceso temporal de la investigación-acción

Ejercicio

Propósito: Ensayar un ejercicio de la investigación-acción.

Procedimiento: Se proporciona a los alumnos, divididos en grupos de cinco, hojas de cartulina gruesa y tijeras. Se les pide que elaboren una figura de papiroflexia (existen manuales con instrucciones en cualquier librería de textos escolares). Una vez terminada la tarea, se les pide que sigan los pasos sugeridos por McKernan para obtener un mejor resultado.

Seguramente sugerirán, por ejemplo, que se use un papel más delgado para la figura. Luego deben realizan esta segunda versión de su figura y analizarán la calidad de los nuevos resultados.

ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido es «una técnica para estudiar y analizar la comunicación» [Krippendorf, citado por R. Hernández y cols. 1998]. El autor agrega que este análisis busca la sistematización, la objetividad y la medición cuantitativa, dado que se ha ubicado dentro del positivismo cuantitativo.

Desde la visión cualitativa, el análisis de contenido sigue siendo una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana, especialmente la emitida por los medios masivos y por personajes populares. Roberto Hernández y sus coautores se refieren a ella como una forma útil de «analizar la personalidad de alguien evaluando sus escritos [...]; indagar sobre las preocupaciones de un pintor o un músico; compenetrarse con los valores de una cultura» [p. 295].

Según esta última descripción, el análisis de contenido es uno de los procedimientos que más se acercan a los postulados cualitativos desde sus propósitos; busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos. Por ello la he ubicado dentro del grupo de los métodos híbridos.

Otra de las características que acercan al análisis de contenido con el paradigma cualitativo es que el examen de los datos se reali-

za mediante la codificación; por ésta se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis. Como veremos más adelante, éste constituye el procedimiento general por excelencia del análisis cualitativo.

Realizar un análisis de contenido requiere seguir algunos pasos, de acuerdo con una propuesta modificada de Kimberly A. Neuendorf [2001]:

- Lo primero es determinar qué contenido se estudiará y por qué es importante. Por ejemplo, puede decidirse estudiar los contenidos de violencia de género en un programa de dibujos animados con amplia difusión entre la población de niños. Obviamente, esto se relaciona muy de cerca con la necesidad de tener un tema previo, una o varias preguntas de investigación y objetivos claramente definidos.
- En segundo lugar, deben tenerse claros los elementos que vamos a buscar. En el ejemplo, qué consideraremos contenidos violentos y factores de género, de seducción, etc. Esto nos remite necesariamente a una guía del análisis. Es importante recalcar que esta guía es una propuesta inicial, como en toda investigación cualitativa, y puede, conforme marcha el proyecto, modificarse de acuerdo con la experiencia en la obtención de datos.
- Aquí importa decidir cómo definimos nuestro campo de observación de contenido. Siguiendo el ejemplo, será prácticamente imposible ver todas las caricaturas de la serie, de tal manera que haremos una selección de algunos programas. Será útil buscar un muestreo aleatorio, aunque ésta no sea una preocupación central de la investigación cualitativa. Para el caso de las caricaturas, se puede analizar un programa cada semana durante cinco semanas.
- Dependiendo del propósito de nuestra investigación, se debe decidir la forma de recabar la información. Por ejemplo, en hojas de reporte de observación o mediante transcripciones. A su vez, cada una de estas formas se analizará.
- Por último, habrá que asegurarse de unificar criterios para la observación y para la codificación, en el caso de que sean varios los observadores o codificadores.

Resulta ilustrativo el análisis de contenido que se realizó en una investigación sobre los videorrocks del programa *Rande vous (videos afrodisiacos)* y las percepciones de un grupo de jóvenes estudiantes de bachillerato [G. Cárdenas 2000].

Su propósito fue analizar el contenido erótico sexual de las imágenes de los videorrocks y las percepciones de los jóvenes del sexto semestre de bachillerato sobre aquéllas.

La importancia del estudio radica en que el videorrock constituye una vastísima forma de comunicación del siglo xx, por lo que resulta valioso conocer los mensajes que transmiten sobre el tema de la sexualidad.

Graciela Cárdenas considera que «los videorrocks son eróticos visuales, en donde confluyen varios aspectos: la música, las imágenes propias del video y la canción, todos ellos representan una cultura y época de la sociedad, han sido creadas, reproducidas y consumidas por la humanidad». Se propone analizar las imágenes, el color, el encuadre, el guión, los movimientos del baile, la moda (en el vestido, el peinado y el maquillaje) y la música.

Se grabaron doce transmisiones del programa *Rande vous* de enero a abril de 1998, con duración de una hora cada una, una vez por semana.

La autora examinó diecinueve grupos generales de elementos, cada uno con subvariables o subdivisiones diferentes. Analizó la presencia de imágenes referentes a la preferencia genérica (heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad), la presencia de imágenes referentes a expresiones comportamentales de la sexualidad («variantes» o «desviaciones»), focalización del cuerpo humano, símbolos sexuales, movimientos sensuales, temas visuales y canciones, estereotipos y mitos de la sexualidad. Utilizó hojas de vaciado de la información, y con ésta elaboró una base de datos en computadora para posteriormente analizarla.

Como parte del mismo estudio se formaron grupos focales con estudiantes, explorando sus opiniones en cuanto a estos videorrocks y como un factor complementario de la investigación. Así, en un solo estudio se combinan dos técnicas, resultando interesante contrastar el análisis de contenido con la percepción de los consumidores de este material.

Ejercicio

Propósito: Ensayar el análisis de contenido.

Procedimiento: Se prepara y se selecciona un video de quince minutos de caricaturas japonesas para niños.

Se divide en dos grupos a los alumnos, y se solicita al primero que elabore una guía de observación de contenidos violentos en caricaturas infantiles y que predefina lo que observarán. Al segundo grupo se le pide que elabore una guía de observación de los estereotipos de género en caricaturas infantiles y que predefina lo que observarán.

Se observa el video y se analizan en reunión plenaria los resultados de ambos grupos.

Redes semánticas

El método de recolección de información de las redes semánticas constituye un procedimiento híbrido debido a su utilidad para recolectar datos tanto desde el paradigma cuantitativo como para la investigación cualitativa.

José Luis Valdez Medina [2000] considera que las raíces de este método se encuentran en los estudios realizados respecto a la memoria y se basa en Endel Tulving [1972], quien plantea la existencia de dos tipos de memoria: la memoria episódica, que recibe y almacena información acerca de datos temporales, de episodios o eventos y de las relaciones temporales que se dan entre tales eventos, y la memoria semántica, que organiza el conocimiento acerca de las palabras y otros símbolos verbales, sus significados, sus referentes y las relaciones entre ellos.

Autores como Cofer [citado por J. L. Valdez 2000] proponen que una parte importante del conocimiento de la memoria semántica es potencialmente generativo, es decir, que tiene efectos directos sobre el comportamiento de los individuos.

Surge así la necesidad de buscar formas para aproximarse al significado, y uno de los primeros planteamientos se basó en modelos

de redes semánticas. Al respecto, surgen varias propuestas de modelos de simulación en computadora de los procesos de memoria, como el del propio Tulving, el de Quillian, el de Anderson y Bower, el de Rumehart, el de Lindsay y Norman, y el de Anderson, entre otros.

Así, Jesús Figueroa y sus colaboradores proponen en 1980 el modelo de las redes semánticas naturales, que surge de la necesidad de abordar el estudio del significado directamente en humanos y no sólo mediante modelos computacionales. Este modelo intenta, además, proporcionar una explicación del problema de las relaciones entre los nodos conceptuales que constituyen la estructura básica de la red. Para lograrlo, los participantes en la investigación realizan fundamentalmente dos tareas: definir la palabra estímulo con un mínimo de cinco palabras sueltas y, una vez que lo han hecho, jerarquizar éstas considerando la importancia que cada palabra definitoria tiene en función de la palabra estímulo.

Por medio de este procedimiento, el equipo de Figueroa demostró que los resultados no constituyen asociaciones libres como las que se obtienen en la técnica psicoanalítica, pues al pedir a los participantes que jerarquicen, se consigue precisamente una red semántica, entendida como el conjunto de conceptos seleccionados por los procesos de reconstrucción de la memoria, en la que participan las clases y las propiedades de los elementos que la integran.

Valdez Medina contrasta las redes semánticas con el planteamiento de Charles Osgood, quien creó el cuestionario diferencial semántico, en el cual se mide y se diferencia el significado connotativo de las palabras.[1]

Aplicación e interpretación de las redes semánticas naturales

Como en todos los casos anteriores, lo primero es precisar claramente el problema, las preguntas de investigación y los objetivos del

[1] El diferencial semántico de Osgood pide a los participantes en la investigación que marquen uno de siete puntos de una escala bipolar (términos opuestos como *bueno-malo, frío-caliente*) de acuerdo con el que más se acerque a la predilección de la persona.

proyecto. Luego debe determinarse el estímulo que se aplicará, pues con ello quedará, hasta cierto punto, establecido *a priori* el tipo de respuestas (palabras definidoras) que darán los participantes para el estímulo.

Este procedimiento de obtención de información relevante para el significado psicológico tiene la flexibilidad de permitir que los estímulos que se presentan para definirse, no sean únicamente palabras o conceptos aislados (como *amor, libertad, maternidad, cultura, sexología, México,* etc.), sino que sin problema pueden utilizarse preguntas o afirmaciones que ilustren o identifiquen de manera adecuada el concepto, dentro de un contexto determinado a investigar (como «¿Cuáles son las características básicas del varón mexicano?», «¿Cuáles son los rasgos de la política mexicana?», «¿Cómo es el romanticismo en México?», «¿Cuáles son los valores que prevalecen en México en materia de sexualidad?»). Sin embargo, esta flexibilidad sólo se presenta en el caso específico de los estímulos que se apliquen, dependiendo del objetivo central de la investigación, puesto que siempre debe pedirse que las respuestas de los sujetos se den con palabras sueltas.

Para obtener una buena red semántica, es necesario solicitar con toda claridad a los sujetos que realicen dos tareas fundamentales:

- Que definan con la mayor precisión posible al estímulo, mediante la utilización de un mínimo de cinco palabras sueltas que consideren relacionadas con la palabra o frase estímulo. Pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, pronombres, sin utilizar artículos, preposiciones ni ninguna otra partícula gramatical sin significado propio.
- Que una vez definido el estímulo, de manera individual jerarquicen todas las palabras que expresaron como definidoras, en función de la relación, importancia o cercanía que cada una de ellas tenga con el estímulo definido. De esta forma, asignarán el número 1 a la palabra más cercana o relacionada con el estímulo, el 2 a la que sigue en importancia, y así sucesivamente hasta terminar.

Algunas recomendaciones de aspectos a cuidar en esta técnica:

- Todos los sujetos deben realizar adecuadamente la jerarquiza-

ción, ya que ésta representa la parte que precisamente distingue al procedimiento de la técnica de asociaciones libres.

- Las tareas se deben realizar de manera totalmente individual, solicitando a los participantes que eviten al máximo copiar a su compañero.
- La técnica no se recomienda para niños de menos de diez años ni para personas adultas con un bajo nivel de escolaridad (primaria), debido a que para ellos es muy difícil definir con palabras sueltas un concepto, y más difícil y complejo les resulta realizar la jerarquización.
- Respecto al tiempo asignado para las tareas, en estudios previos se ha reportado que éste no constituye un factor que tenga un efecto importante en su ejecución. Sin embargo, se recomienda que no se den más de cinco minutos para la definición de cada palabra o concepto estímulo (primera tarea), y no más de dos minutos para la jerarquización de las palabras definidoras (segunda tarea).
- Aunque no se trata de un ejercicio de velocidad en la ejecución, sí importa mantener la atención de los sujetos en cada tarea que deben realizar. Se debe solicitar a los sujetos que se esfuercen por dar más de cinco palabras definidoras para cada concepto, puesto que uno de los supuestos teóricos que subyacen en la técnica indica que mientras mayor cantidad de palabras se obtengan para definirlo, mayor será la riqueza semántica.
- Se puede pasar a la siguiente palabra únicamente cuando se hayan completado las dos tareas para cada palabra estímulo.
- La cantidad de palabras estímulo que pueden aplicarse en una misma sesión no es recomendable que exceda de cinco, puesto que la ejecución de las dos tareas de manera continua puede provocar cansancio y tedio en los sujetos, lo que originaría respuestas con palabras sin relación, sin sentido, o bien, con palabras que ya utilizaron en sus definiciones previas, lo cual no ayuda a la investigación.

Forma de aplicación

Conviene contar con formatos específicos para que los participantes contesten, como el que se muestra a continuación:

Redes semánticas
Formato 1

Palabra o concepto estímulo _____

Palabras definidoras	*Jerarquías*	
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	

Con este formato se pide a los participantes que escriban las diez palabras en la columna de la izquierda, y luego, que en la columna de la derecha vuelvan a escribirlas, pero jerarquizándolas del 1 al 10.

Vaciado de datos y obtención de los resultados principales: Valores J, M, FMG y conjunto SAM

Posteriormente a las aplicaciones, se procede a la obtención de los cuatro valores o resultados principales, con los cuales se analiza la información generada por los participantes en la investigación. Estos valores son los que describo a continuación.

Valor J. Este valor resulta del total de palabras definidoras generadas por los sujetos para el estímulo en cuestión. Constituye un indicador de la riqueza semántica de la red. De tal manera, a mayor cantidad de palabras definidoras obtenidas, mayor será la riqueza de la red, y viceversa. Para la obtención del valor J, únicamente hay que contar el total de palabras definidoras.

Valor M total (VMT). Este valor resulta de la multiplicación de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras. Es un indicador del peso semántico de cada una de las palabras definidoras obtenidas. Para la obtención del valor *M* es necesario recordar que, al momento de asignar las jerarquías, los sujetos tienen la consigna de ponerle el número 1 a la más importante, más cercana o que define mejor el estímulo, el número 2 a la siguiente en importancia, y así sucesivamente. Por ello, con fines de analizar de forma lógica la información obtenida, se procede a la obtención del valor MT mediante la multiplicación de la frecuencia de aparición (FA) por el valor semántico (VS) que le corresponde.

El formato que nos permite calcular y vaciar estos datos es el siguiente:

Hoja de vaciado de información para redes semánticas
Formato 2

Jerarquías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Valores semánticos	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
Definidoras											*VMT*

Conjunto SAM. De acuerdo con el procedimiento propuesto en la técnica original [J. Figueroa y cols. 1981], arbitrariamente se decidió que el conjunto SAM era el grupo de las diez palabras definidoras que hubieran obtenido los mayores valores M totales. En un estudio posterior, Bravo [citado por J. L. Valdez 2000], demuestra que resulta mejor y más representativo del significado de un concepto tomar quince palabras definidoras como núcleo central de la red semántica. El conjunto SAM constituye un indicador de las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red, ya que es el centro

mismo del significado que tiene un concepto. Habiéndose obtenido los valores M totales para cada una de las palabras definidoras, es posible determinar el conjunto SAM, es decir, el grupo de las diez palabras definidoras con mayores valores M totales.

Si dos palabras definidoras coinciden hasta en la jerarquía asignada por los sujetos, se recomienda recurrir al orden alfabético. En caso de que hubiera dos o más palabras con los mismos VMT, que pudieran quedar en el conjunto SAM como las últimas palabras que lo componen, se recomienda incluirlas todas, a fin de no perder información valiosa para la descripción del significado psicológico del estímulo que se está investigando.

Las categorías semánticas propuestas por José Luis Valdez e Isabel Reyes [1992] complementan la técnica principal y se obtienen con base en las relaciones de sinonimia de algunas palabras definidoras generadas por los sujetos ante un estímulo particular. Tales teorías se plantearon con la finalidad de compactar la información obtenida a partir de la técnica original de redes semánticas naturales, tratando de hacerla más manejable y, sobre todo, de no perder una buena cantidad de información que pudiera representar el significado del estímulo definido.

Valor FMG. Este valor se obtiene para todas las palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM, por medio de una sencilla regla de tres, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M más grande representará el 100 %. Este valor constituye un indicador, en términos de porcentajes, de la distancia semántica entre las diferentes palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM. Así que el valor M total más alto representa la total cercanía que ese concepto tiene con el estímulo definido. En este sentido, mediante el cálculo de los demás valores, se obtendrá, en términos de proporción, la distancia que tiene cada una de las palabras definidoras respecto del estímulo definido.

Con base en este procedimiento, si la palabra definidora con el mayor valor M fue *fruta* (M = 27) y representa 100 %, entonces la palabra *roja,* que fue el segundo valor M más alto (M = 26), representaría 96 % de cercanía con el estímulo definido *manzana.*

De esta manera, los resultados obtenidos de todo el procedimiento podrían quedar reportados con el formato siguiente:

Conjunto SAM

Conjunto SAM obtenido para la palabra_____		
Conjunto SAM	*Valor MT*	*Valores FMG*

Un ejemplo práctico

Definimos en primer término el problema de investigación: «Una buena relación sexual erótica». Después establecemos la pregunta de investigación: «¿Qué elementos hacen que una relación sexual erótica sea buena?»

Cuando estos elementos son claros (habiendo cumplido los otros pasos, en los que no abundaremos en este capítulo) procedemos al levantamiento de datos. En el caso de este ejemplo, se aplicó a treinta estudiantes de posgrado del Instituto Mexicano de Sexología. Aunque respondieron personas de uno y otro género, para los propósitos del ejemplo no los hemos separado.

La frase estímulo fue: «Una buena relación sexual erótica».

El primer vaciado de datos por participante se muestra en el cuadro 6.

Se realiza el segundo vaciado, con el cálculo del valor M total, como se muestra en el cuadro 7. Podemos apreciar el cálculo y la operación aritmética que se realiza para obtener el valor M total (VMT). En el mismo cuadro se ilustra la categorización, y al final aparece el valor J, que en este caso es 139.

CUADRO 6. Primer vaciado de las respuestas de cada participante jerarquizadas

Género	Edad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
F	53	estupenda	excelente		mutualista	correspondiente	funcional	energetizante	reguladora		homogenizante
F	29	placer	orgasmo	excitación	aceptación	comunicación	estimulación	amor	duradera	ternura	comprensión
M	38	saciedad	éxtasis	compenetración	sabor	vitalidad	erotismo	encuentro	satisfacción	disfrute	placer
M	19	confianza	comunicación	respeto	desinhibición	erotismo	satisfacción	orgasmo	complacencia	relajamiento	
F	42	cariño	caricias	satisfacción	orgasmo	comunicación	empatía	afecto	rico	cariño	amor
F	41	experiencia	placer	información	hombre	orgasmo	realización	fusión	gratitud	respeto	admiración
F	41	libertad	comunicación	respeto	confianza	caricias	comunión	amor	satisfacción	placer	orgasmo
F	36	comunicación	estimulación	excitación	caricias	disfrute	orgasmo	amor	estimulación	clítoris	paciencia
F	26	salud	amor	cariño	consentimiento	respeto	petición	privacidad	juego	orgasmo	comodidad
M	34	pareja	ambiente	ternura	creatividad	imaginación	ropa	afecto	aseo	posición	libertad
F	47	amor	comprensión	deseo	satisfacción	información	orientación	ambiente	disposición	libertad	responsabilidad
M	29	responsabilidad	conciencia	comunicación	respeto	disposición	escucha	amor	imaginación	libertad	aceptación
F	41	amor	ganas	limpio	gusto	cariño	fresco	oscuridad	silencio	lugar	admiración
F	42	besos	ternura	respeto	caricias	disposición	progresivo	comunicación	deseo	tolerancia	convencimiento
F	28	respeto	amor	atracción	participación	placer	creatividad	deseo	alegría	bienestar	felicidad
F	25	confianza	amor	cariño	tranquilidad	ambiente	comprensión	caricias	besos	abrazos	cosquillitas
F	52	libertad	confianza	entrega	amor	correspondencia	creatividad	empatía	coincidencia	complicidad	innovación
F	35	amor	comunicación	caricias	ternura	ambiente	placer	abrazos	empatía	pareja	seguridad
M	24	romanticismo	amor	pasión	entrega	caricias	palabras	compartir	tiempo	besos	coito
M	31	desnudarse	erección	penetración	coito	besos	exhibirse	observar	mamada	manoseadas	abrazos
F	42	amor	comunicación	atracción	deseo	salud	técnica	ánimo	lugar	empatía	
M	53	disposición	amor	caricias	comunicación	afecto	deseo	ternura	estímulo	compañía	compañerismo
F	24	amor	seguridad	respeto	comprensión	comunicación	ternura	caricias	compatibilidad	atención	amabilidad
F	28	amor	deseo	comunicación	caricias	entusiasmo	humor	libertad	relajamiento	diversidad	espacio
F	25	amor	consentimiento	lugar	protección	ESE	caricias	lubricación	erección	penetración	orgasmo
F	25	amor	comunicación	compatibilidad	respeto	libertad	gusto	química	ternura	deseo	juego
F	24	respeto	compartir	amor	ternura	pasión	placer	orgasmo	hombre	sudor	locura
M	33	comunicación	estímulo	afecto	genitales	caricias	besos	intercambio	afecto	sensibilidad	erupción
F	39	orgasmo	cachondeo	multiorgasmo	clítoris	besos	conversación	vulva	pene		cunnilingus
M	42	deseada	satisfactoria	amorosa	relajada	gratificante	consentida	acordada	fantaseada	buscada	duradera

Cuadro 7. Segundo vaciado, cálculo del VMT y establecimiento de categorías semánticas

	VALORES SEMÁNTICOS	10	OP	T	9	OP	T	8	OP	T	7	OP	T	6	OP	T	5	OP	T	4	OP	T	3	OP	T	2	OP	T	1	OP	
	JERARQUÍAS DEFINIDORAS	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		VMT
1	abrazos										1	1x7	7							1	1x4	4				1	1x2	2	1	1x1	7
2	aceptación																												1	1x1	8
3	acordada																			1	1x4	4									4
4	admiración																												2	2x1	2
5	afecto							1	1x8	8				1	1x6	6				2	2x4	8	1	1x3	3						25
6	alegría																						1	1x3	3						3
7	amabilidad																												1	1x1	1
8	ambiente				1	1x9	9							2	2x6	12				1	1x4	4									25
9	amor	8	8x10	80	5	5x9	45	1	1x8	8	1	1x7	7							4	4x4	16							1	1x1	157
10	amorosa							1	1x8	8																					8 (165)
11	ánimo																			1	1x4	4									4
12	aseo																						1	1x3	3						3
13	atención																									1	1x2	2			2
14	atracción							2	2x8	16																					16
15	besos	1	1x10	10										2	2x6	12	1	1x5	5				1	1x3	3	1	1x2	2			32
16	bienestar																									1	1x2	2			2
17	buscada																									1	1x2	2			2
18	cachonda				1	1x9	9																								9
19	caricias				1	1x9	9	2	2x8	16	3	3x7	21	3	3x6	18	1	1x5	5	2	2x4	8									77
20	cariño	1	1x10	10				2	2x8	16				1	1x6	6										1	1x2	2			34
21	clítoris										1	1x7	7													1	1x2	2			9
22	coincide																						1	1x3	3						3
23	coito										1	1x7	7																1	1x1	8
24	comodidad																												1	1x1	1
25	compañerismo																												1	1x1	1

De acuerdo con Blanco se reúnen palabras que son sinónimos y se conjuntan sombreadas (se unen *amor* y *amorosa/deseada* y *deseo/estímulo sexual efectivo* [ESE] y *excitación*)

OP: Operación
T: Total

(Continuación)

	VALORES SEMÁNTICOS	10	OP	T	9	OP	T	8	OP	T	7	OP	T	6	OP	T	5	OP	T	4	OP	T	3	OP	T	2	OP	T	1	OP	
	JERARQUÍAS DEFINIDORAS	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		VMT
26	compañía																									1	1x2	2			2
27	compartir				1	1x9	9													1	1x4	4									13
28	compatibilidad							1	1x8	8													1	1x3	3						11
29	compenetración							1	1x8	8																					8
30	complace																						1	1x3	3						3
31	complicidad																									1	1x2	2			2
32	comprensión				1	1x9	9				1	1x7	7				1	1x5	5										1	1x1	22
33	comunicación	2	2x10	20	5	5x9	45	2	2x8	16	1	1x7	7	3	3x6	18				1	1x4	4									110
34	comunión																1	1x5	5												5
35	conciencia				1	1x9	9																								9
36	confianza	2	2x10	20	1	1x9	9				1	1x7	7																		36
37	consentimiento				1	1x9	9				1	1x7	7				1	1x5	5												21
38	convencimiento																												1	1x1	1
39	conversación																1	1x5	5												5
40	correspondencia													2	2x6	12															12
41	cosquillas																												1	1x1	1
42	creatividad										1	1x7	7				2	2x5	10												17
43	cunnilingus																												1	1x1	1
44	deseada	1	1x10	10																											10
45	deseo				1	1x9	9	1	1x8	8	1	1x7	7				1	1x5	5	1	1x4	4	1	1x3	3						36
46	desinhibida										1	1x7	7																		7
47	desnudarse	1	1x10	10																											10
48	disfrute													1	1x6	6										1	1x2	2			8
49	disposición	1	1x10	10										2	2x6	12							1	1x3	3						25
50	diversidad																									1	1x2	2			2
51	duradera																						1	1x3	3				1	1x1	4

(Continuación)

	VALORES SEMÁNTICOS	10	OP	T	9	OP	T	8	OP	T	7	OP	T	6	OP	T	5	OP	T	4	OP	T	3	OP	T	2	OP	T	1	OP		
	JERARQUÍAS DEFINIDORAS	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		VMT	
52	empatía																1	1x5	5	1	1x4	4	1	1x3	3	1	1x2	2			14	
53	encuentro																			1	1x4	4									4	
54	energetizante																			1	1x4	4									4	
55	entrega							1	1x8	8	1	1x7	7																		15	
56	entusiasmo													1	1x6	6															6	
57	erección				1	1x9	9																1	1x3	3						12	
58	erotismo													1	1x6	6	1	1x5	5												11	
59	erupción																												1	1x1	1	
60	escucha																1	1x5	5												5	
61	ESE													1	1x6	6															6	
62	espacio																												1	1x1	1	
63	estimula				1	1x9	9										1	1x5	5				1	1x3	3						17	
64	estímulo				1	1x9	9																1	1x3	3						12	22
65	estupenda	1	1x10	10																											10	
66	excelente				1	1x9	9																								9	
67	excitación							2	2x8	16																					16	
68	exhibirse																1	1x5	5												5	
69	experiencia	1	1x10	10																											10	
70	éxtasis				1	1x9	9																								9	
71	fantasear																						1	1x3	3						3	
72	felicidad																												1	1x1	1	
73	fresco																1	1x5	5												5	
74	funcional																1	1x5	5												5	
75	fusión																			1	1x4	4									4	
76	ganas				1	1x9	9																								9	

(Continuación)

	VALORES SEMÁNTICOS	10	OP	T	9	OP	T	8	OP	T	7	OP	T	6	OP	T	5	OP	T	4	OP	T	3	OP	T	2	OP	T	1	OP	
	JERARQUÍAS DEFINIDORAS	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		VMT
77	genitales										1	1x7	7																		7
78	gratificante													1	1x6	6															6
79	gratitud																						1	1x3	3						3
80	gusto										1	1x7	7				1	1x5	5												12
81	hombre										1	1x7	7										1	1x3	3						10
82	homogenizante																												1	1x1	1
83	humor																1	1x5	5												5
84	imaginación													1	1x6	6							1	1x3	3						9
85	información							1	1x8	8				1	1x6	6															14
86	innovación																												1	1x1	1
87	intercambio																			1	1x4	4									4
88	juego																						1	1x3	3				1	1x1	4
89	libertad	2	2x10	20										1	1x6	6				1	1x4	4				2	2x2	4	1	1x1	35
90	limpio							1	1x8	8																					8
91	locura																												1	1x1	1
92	lubricación																			1	1x4	4									4
93	lugar							1	1x8	8													1	1x3	3	1	1x2	2			13
94	mamada																						1	1x3	3						3
95	manoseada																									1	1x2	2			2
96	multiorgasmia							1	1x8	8																					8
97	mutualista										1	1x7	7																		7
98	observar																			1	1x4	4									4
99	orgasmo	1	1x10	10	1	1x9	9				1	1x7	7	1	1x6	6	1	1x5	5	2	2x4	8				1	1x2	2	2	2x1	49

(Continuación)

VALORES SEMÁNTICOS	10	OP	T	9	OP	T	8	OP	T	7	OP	T	6	OP	T	5	OP	T	4	OP	T	3	OP	T	2	OP	T	1	OP	
JERARQUÍAS DEFINIDORAS	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		VMT
100 orientación																1	1x5	5												5
101 oscuridad																			1	1x4	4									4
102 paciencia																												1	1x1	1
103 palabras																1	1x5	5												5
104 pareja	1	1x10	10																						1	1x2	2			12
105 participación										1	1x7	7																		7
106 pasión							1	1x8	8				1	1x6	6															14
107 pene																						1	1x3	3						3
108 penetración							1	1x8	8																1	1x2	2			10
109 petición																1	1x5	5												5
110 placer	1	1x10	10	1	1x9	9							1	1x6	6	2	2x5	10							1	1x2	2	1	1x1	38
111 posición																									1	1x2	2			2
112 privacidad																			1	1x4	4									4
113 progresiva																1	1x5	5												5
114 protección										1	1x7	7																		7
115 química																			1	1x4	4									4
116 realización																1	1x5	5												5
117 regulado																						1	1x3	3						3
118 relajada										1	1x7	7																		7
119 relajamiento																						1	1x3	3	1	1x2	2			5
120 respeto	2	2x10	20				4	4x8	32	2	2x7	14	1	1x6	6										1	1x2	2			74

(Continuación)

VALORES SEMÁNTICOS	10	OP	T	9	OP	T	8	OP	T	7	OP	T	6	OP	T	5	OP	T	4	OP	T	3	OP	T	2	OP	T	1	OP	
JERARQUÍAS DEFINIDORAS	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		VMT
121 responsabilidad	1	1x10	10																									1	1x1	11
122 rico																						1	1x3	3						3
123 romántica	1	1x10	10																											10
124 ropa																1	1x5	5												5
125 sabor										1	1x7	7																		7
126 saciedad	1	1x10	10																											10
127 salud	1	1x10	10										1	1x6	6															16
128 satisfacción				1	1x9	9	1	1x8	8	1	1x7	7				1	1x5	5				2	2x3	6						35
129 seguridad				1	1x9	9																						1	1x1	10
130 sensibilidad																									1	1x2	2			2
131 silencio																						1	1x3	3						3
132 sudor																									1	1x2	2			2
133 técnica																1	1x5	5												5
134 ternura				1	1x9	9	1	1x8	8	2	2x7	14				1	1x5	5	1	1x4	4	1	1x3	3	1	1x2	2			45
135 tiempo																						1	1x3	3						3
136 tolerancia																									1	1x2	2			2
137 tranquilidad										1	1x7	7																		7
138 vitalidad													1	1x6	6															6
139 vulva																			1	1x4	4									4
J bruto es 139 Total	30			30			29			30			30			30			30			30			28			28		

De acuerdo con la propuesta de Bravo [citado por J. L. Valdez 2000], resulta mucho más rico considerar las quince palabras definitorias con el más elevado valor M total, en vez de sólo diez. Las quince palabras que tuvieron el valor M total más elevado se listan en el cuadro 8.

En el mismo cuadro 8 se obtienen los valores FMG o el porcentaje relativo de cada palabra. Así, la que tuvo el valor M total más elevado es el 100 %, y por una regla de tres se obtienen los porcentajes de las otras palabras.

CUADRO 8. Conjunto SAM

Conjunto SAM obtenido para el concepto definidor

Conjunto SAM	*Valor M total*	*Valores FMG*
10 o 15 palabras definitorias		*Porcentaje relativo entre las palabras*
amor	165	100 %
comunicación	110	67 %
caricias	77	47 %
respeto	74	45 %
orgasmo	49	30 %
deseo	48	29 %
ternura	45	27 %
placer	38	23 %
confianza	36	22 %
cariño	34	21 %
libertad	35	21 %
satisfacción	35	21 %
besos	32	19 %
disposición	25	15 %
afecto	25	15 %

Nota:
En el caso de que dos palabras tengan el mismo VMT, se selecciona la precedente por orden alfabético. En el ejemplo las palabras son: *cariño, libertad* y *satisfacción*, y *disposición* y *afecto*. La precedencia por orden alfabético opera igual cuando dos palabras tienen el mismo valor FMG y una debe quedar fuera (porque está en el límite entre el lugar 15 y 16 o entre 10 y 11).

También en el cuadro 8 se marcan palabras que tienen el mismo valor FMG y cómo se ordenan alfabéticamente. En este caso no se encontró ninguna en el límite de las quince palabras, pero en tal caso habría dos caminos: suprimir la segunda o, como sugiere Valdez, incluirla de todos modos para aumentar la riqueza del análisis.

Finalmente, en la figura 7 aparece una representación gráfica de los valores FMG en este ejemplo. A partir de estos datos se puede entonces realizar la interpretación de la información de significados que la red semántica nos ha revelado. Hablaré sobre esta parte de la interpretación en un capítulo posterior.

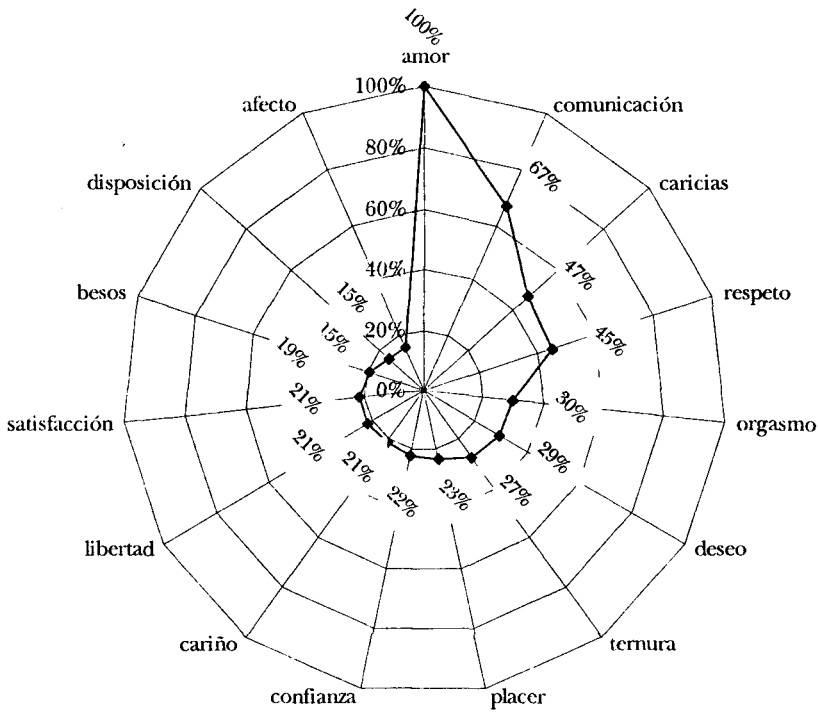


FIGURA 7. Representación gráfica de los valores FMG

Ejercicio

Procedimiento: Se sacan fotocopias suficientes de hojas de respuesta y de los formatos para los alumnos. Después se selecciona una palabra o un concepto adecuado al contexto de la investigación o el curso, y utilizando un proyector de video se realiza todo el procedimiento junto con los alumnos, a la vez que los datos se capturan en una base de datos de *Excel.*

Se recomienda como ejercicio en clase, para que no sea muy tedioso, utilizar sólo cinco palabras definidoras. El procedimiento se puede facilitar utilizando el programa SPSS de análisis estadístico.

CUADRO 9. Explicacion mínima de cada método

Observación	Método primario de la ciencia y de la vida de los humanos para adquirir conocimiento de las cosas que nos rodean.
Autoobservación	Observación de uno mismo.
Entrevista	Conversación con una estructura y un propósito.
Fotobiografía	Obtención de datos sobre la vida y la subjetividad de las personas por medio de fotografías propias en distintos momentos de sus vidas.
Grupo focal	Una entrevista estructurada a un grupo de personas.
Investigación endógena	Método que se genera, realiza e interpreta por los propios miembros del grupo que se estudia.
Cuestionario abierto	Preguntas abiertas con una planeación que permite el acceso a la subjetividad de los participantes.
MÉTODOS HÍBRIDOS POR TENER UN ORIGEN MUY DEFINIDO EN EL PARADIGMA POSITIVISTA CUANTITATIVO	
Investigación-acción	Método que busca resolver problemas cotidianos, propone alternativas a los problemas, las prueba y genera nuevas propuestas que vuelve a probar, y así sucesivamente.
Análisis de contenido	Examen de los procesos de comunicación, masiva, discursos, etcétera.
Redes semánticas	Exploración de los significados semánticos que de diversos estímulos tienen las personas.

CUARTA PARTE

FASES FINALES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Capítulo 6

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que, aunque usualmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de información obtenida es muy grande. A esto se agrega la reflexión de Richard Krueger [1998] cuando pregunta: ¿qué será más fácil analizar, números o palabras?

La mayor parte de las investigaciones generan una buena cantidad de hojas escritas, transcripciones de entrevistas, de grupos focales, de observaciones y otras fuentes. Una vez que tenemos esa información, la primera tarea consiste en intentar darle sentido, y es precisamente ése el propósito de este capítulo.

El primer paso es tener en papel toda la información que los participantes han proporcionado. Una vez realizado esto, el análisis comienza con la comparación de las palabras: ¿son idénticas, similares, relacionadas o no? Éste es como el trabajo de un detective que busca pistas: aquí las pistas son tendencias y patrones que reaparecen en varios participantes o textos, provenientes de diversas entrevistas, observaciones, etc. Deben identificarse opiniones, sentimientos o ideas que se repiten, aunque se expresen con palabras o con estilos diferentes. Las opiniones que se expresan una vez o pocas veces pueden resultar clarificadoras e interesantes, pero no son la parte sustantiva del informe.

El análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden. Krueger propone seis pasos:

1. El primero, la fase de obtención de la información, consiste en contar con una secuencia ordenada de preguntas, de las menos complejas a las más complicadas, que permita que las personas vayan profundizando en su introspección.

2. El segundo paso equivale a la captura, la organización y el manejo de la información. En cuanto a la captura, no basta con el registro electrónico (grabación); el investigador debe tener presente lo valioso del cuaderno de notas, además de tener el material perfectamente identificable para evitar confusiones en el análisis.
3. La tercera fase es la codificación de la información. Ésta se refiere a una etiqueta que pondremos a los textos con comentarios, opiniones, sentimientos, etc., y que pueden repetirse. En mi experiencia, esta parte suele ser un poco difícil de comprender para los estudiantes. Veamos unos ejemplos. Supongamos que estamos valorando la opinión de varias personas mediante entrevistas individuales o grupales, o cuestionarios, sobre los políticos de su país. Señalaremos en el texto palabras o expresiones como «Mienten», «No dicen la verdad», «No se puede confiar en lo que dicen». Cada vez que marçamos una expresión como éstas, la codificamos como *poco veraz.* Y a lo largo del texto cada expresión de este tipo, aunque dicha con palabras o expresiones diferentes, se catalogará o codificará con el rubro de *poco veraces.* Por otro lado, los participantes pueden expresar frases, palabras u opiniones como: «Se roban dinero», «Se enriquecen en forma ilícita», «Desvían fondos a sus cuentas en Suiza», «Sólo ven sus propios intereses económicos y no el de la población a la que sirven», etc. Podemos decidir que todas estas expresiones u opiniones se agrupen bajo el código de *deshonestos.* Este ejemplo muestra en forma simple el proceso de codificar la información. Un estudio, dependiendo de sus preguntas y de sus objetivos, puede generar una gran cantidad de códigos y, a la vez, varios códigos son susceptibles de ser agrupados en familias cuando están relacionados entre sí.

Como se estudió previamente, de acuerdo con Anselm Strauss y Juliet Corbin [1998] existen dos tipos de códigos o de formas de codificar:

- *Códigos abiertos.* Son el primer acercamiento al texto, cuando señalamos porciones de texto o palabras que nos llaman la atención. Es, como dicen los autores, el primer acercamiento a un

rompecabezas. Al hacer estos primeros señalamientos, el investigador hace notas de los códigos, las cuales incluyen comentarios a la categoría y a algunas propiedades y dimensiones. Tales notas pueden aparentar dispersión e inconexión en un principio. Las notas pueden ser teóricas, es decir, referidas a elementos teóricos del código, u operacionales, que le recuerdan cualquier cosa al investigador.

- *Codificación axial.* Se va dando cuando diferentes categorías y subcategorías o familias de códigos se relacionan entre sí, buscando encontrar una explicación. En este proceso de codificación se usan memorandos, reflexiones que hablan de las categorías y sus relaciones, propiedades y dimensiones. De la codificación axial se pueden generar diagramas (según se planteó al exponer la teoría fundamentada, y como se ilustrará en el capítulo 7, referente al uso de los programas de cómputo en la investigación cualitativa).

Es importante recalcar que la codificación no es de ninguna manera un proceso rígido, puede iniciarse determinando ciertos códigos y, conforme el análisis avanza, pueden surgir nuevas categorías que sustituyan, incluyan o subdividan categorías anteriores; éstas se incorporan y el proceso se dinamiza y flexibiliza durante todo el análisis.

4. *Verificación participante.* Consiste esencialmente en brindar la oportunidad a los participantes de verificar lo que el investigador ha encontrado. En una entrevista es posible hacerlo compartiendo con la persona lo que hemos comprendido, o en los grupos focales, pidiendo a los participantes que resuman cuanto han expresado respecto a sus sentimientos.

Los dos siguientes pasos son mayormente aplicables a los grupos focales, la especialidad de Krueger:

5. Después de la sesión, el investigador se reúne con el colaborador para ver si se observaron y escucharon las mismas cosas y, en general, para verificar las coincidencias en la percepción de la sesión.

6. Finalmente, se plantea la conveniencia de que los resultados se compartan con los participantes y otros investigadores.

El análisis que se realiza debe ser verificable, esto es, se deben conservar las grabaciones y las transcripciones por un tiempo razonable, sin que exista un lapso predeterminado.

El cuaderno de notas es un auxiliar valioso por la información que nos proporciona, pues en él se consigna el análisis del contexto dentro del cual surgen los comentarios y el tono emocional o afectivo que los acompaña, así como las expresiones no verbales que el investigador percibe. En el cuaderno se consigna la consistencia de los comentarios cuando se detectan y se analizan, si en las personas se dan modificaciones en los puntos de vista durante la sesión; igualmente se anota cuando determinadas respuestas surgen por un disparador, como puede ser una pregunta o un comentario del entrevistador o el comentario de algún participante cuando están en grupo. Todo ello debe ser cuidadosamente consignado en el cuaderno de notas.

Se habla de consistencia interna cuando en un grupo o en una persona no se dan cambios de punto de vista durante la sesión. Se registra la frecuencia de los comentarios, y en el grupo el número de personas que los comparten; esto se denomina *medida de extensión,* e igualmente constituye un elemento de análisis de la intensidad de los comentarios.

No debemos olvidar que el ingrediente esencial del análisis cualitativo de los datos obtenidos en la investigación es el protocolo, que necesariamente contiene el problema y las preguntas de investigación aunadas al marco referencial interpretativo. Éstas equivalen a la pauta de los pasos a seguir y comunican al lector del estudio que el investigador ha sido cuidadoso en su trabajo.

Los datos y la información que se obtienen en entrevistas individuales o grupales se desvirtúan con el paso del tiempo, pierden frescura y ya no parece tan clara la imagen de lo sucedido para el investigador. De ello se desprende la importancia de realizar la transcripción de los datos lo más pronto posible.

Importa señalar que el análisis de la información cualitativa es un proceso que requiere tiempo; no se hace rápido, y se considera que comienza antes del análisis de los datos cuantitativos y que suele durar mucho más.

En síntesis, el análisis de la información busca conducir a una mejor comprensión de un fenómeno, lleva a explicaciones alternativas, representa un proceso de comparación que encuentra patrones y compara datos, y es a la vez un proceso ordenado y cuidadoso con gran flexibilidad. Éste constituye el corazón del análisis de datos cualitativos.

PROCEDIMIENTO

Seguramente estará en el ánimo del lector la pregunta: «¿Y cómo hago todo esto en la práctica?» La respuesta la encontrará a continuación.

- Como se ha dicho previamente, lo primordial es transcribir toda la información recabada y las notas contenidas en el cuaderno de notas. Al hacerlo, resulta útil usar un formato que, al imprimirse, tenga un amplio margen derecho para hacer anotaciones.
- Al imprimir estos textos, se sugiere que la información de distintas personas o, por ejemplo, de diferentes grupos focales, quede en hojas de papel de diferente color; así, cuando se corten y peguen segmentos de esta información junto a otra, siempre existirá la referencia evidente, por el color, de a qué grupo o persona pertenece.
- Asimismo, es importante tener marcadores de color, hojas grandes de cartulina, tijeras, lápiz adhesivo, borrador, plumón negro y bolígrafo o lápices.
- Se debe leer cuidadosamente el texto y, con el marcador de color, señalar cualquier parte que parezca interesante o importante. En esta primera lectura se pueden anotar con lápiz códigos tentativos para lo que se señala. Con un marcador de otro color se subrayan partes de texto que podrían servir de citas textuales en el reporte final por lo ilustrativas del código o de la categoría. Esto último enriquece mucho los reportes de investigaciones cualitativas, pues le dan al lector un contacto muy directo con el sentir de los participantes.
- No basta una sola lectura, la persona que investiga debe familiarizarse plenamente con el texto que proviene de los participan-

tes en su estudio. Las lecturas repetidas con las anotaciones y la codificación brindan mayor claridad y estructura al análisis, como podrá comprobar cualquiera la primera vez que lo realice. ¿Cuantas lecturas deben efectuarse? La respuesta es simple: las necesarias para *apropiarse* del texto.

- Una vez terminadas estas lecturas repetidas, se repasan las categorías o códigos que se pusieron en el margen derecho y se utiliza una cartulina para cada una de ellas, colocando el nombre del código en la parte superior de la cartulina con el plumón negro. Habrá que tener una cartulina sin nombre en la que se peguen las porciones de texto sin codificar o cuya categorización parezca incierta. Las cartulinas se pegan en la pared.
- Se recorta cada sección de texto seleccionado y se pega en la cartulina correspondiente al código. Hay que recordar que si imprimimos las transcripciones de cada persona o grupo en hojas de papel de diferente color, siempre tendremos en las cartulinas la procedencia del texto.
- En las cartulinas ya se observan las diferentes categorías y lo que incluyen. Es factible que al ver todo el material desplegado, la persona que analiza se dé cuenta de que puede abrir nuevas categorías y así pondrá una nueva cartulina, y en ella, los textos que despega de la categoría anterior.
- En las cartulinas se notan con claridad las opciones que predominaron, o cualquier elemento de análisis que el proyecto específico requiera.
- A partir de esto se inicia el proceso de codificación axial y el desarrollo de una primera versión de reporte final de la investigación.

Finalmente, algunos consejos para los lectores que se inician en la investigación cualitativa:

- No empezar con grandes grupos ni con muchas personas ni con muchas preguntas de investigación. Limitar el estudio a temas clave (no diversificar demasiado). Empezar con poco de todo, pero con mucho entusiasmo.
- Procurar la simplicidad en las primeras ocasiones, limitar el estudio a un concepto clave. Que las preguntas sean claras y se re-

lacionen cuidadosamente entre sí, y delimitar los objetivos del estudio.

- Nunca olvidar la pregunta del estudio: es la brújula permanente que nos guía.
- No utilizar marcos referenciales que no se conozcan bien.
- No olvidar hacer preguntas finales, el recuento de los participantes acerca de su experiencia y, de ser posible, compartir la nuestra con ellos.
- No guardar la cinta ni las notas en un cajón durante semanas antes de transcribirlas. La captura del material debe hacerse cuanto antes.
- No programar entrevistas ni grupos focales con mucha cercanía entre sí. Dejar tiempo para transcribir antes de entrevistar a una nueva persona o un nuevo grupo.
- La grabación del desempeño propio en la entrevista o en el grupo permitirá hacer una cuidadosa revisión de nuestra labor y mejorarla.
- En lo posible, realizar la toma de datos con un compañero que nos retroalimente con espíritu constructivo.
- Buscar asesoría y ejemplos. La asesoría de un profesor experimentado resulta invaluable, como lo es tener la oportunidad de observar a algún investigador realizando entrevistas, observaciones, grupos focales, etcétera.

Ejercicio durante el curso

Propósito: Practicar los principios del análisis cualitativo.

Procedimiento: El profesor preparará textos de entrevistas breves o de respuestas a cuestionarios abiertos cualitativos (con un margen derecho de 5 y 7 centímetros), en una extensión máxima de diez a quince páginas. Explicará a los alumnos los objetivos del análisis o las preguntas a responder.

Se distribuye una copia del material a cada alumno y se le pide que codifique y sustente la razón de cada código.

Posteriormente, en reunión plenaria se comparan y discuten los diferentes códigos que surjan.

Sería ideal que el profesor tuviera preparada la codificación axial del texto para hacer al grupo una demostración.

Capítulo 7

COMPUTACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En la actualidad parece prácticamente imposible pensar en el mundo sin la existencia de computadoras u ordenadores. El desarrollo de programas especialmente diseñados para el análisis estadístico de los datos fue toral para la investigación cuantitativa, y puede decirse que hoy ningún investigador cuantitativo hace cálculos con papel y lápiz; incluso las bases de datos contienen herramientas para el cálculo estadístico automatizado.

Conforme el campo de la investigación cualitativa fue desarrollándose, también lo hizo la computación personal, y así muchos investigadores empezaron a usar sus equipos para cargar datos y analizarlos, principalmente mediante la utilización de los procesadores de texto. Luego surgieron programas especialmente diseñados para asistir en el análisis de la información cualitativa.

Entre los investigadores cualitativos existen diferentes posiciones a este respecto. Las extremas las he escuchado de investigadores que consideran que el uso de programas específicos de cómputo equivale a «convertir a la investigación cualitativa en cuantitativa», o de aquellos que consideran que no puede hacerse nada en investigación cualitativa si no se cuenta con un programa especializado. Tanto los primeros como los segundos revelan, cuando hacen estas declaraciones, que no conocen los programas ni su uso. Un punto intermedio es el de la brillante investigadora Janice Morse, quien empezó a trabajar sus investigaciones en la época «preprogramas» utilizando el procesador de textos, y ha desarrollado tal habilidad en su manejo que no requiere ningún programa especializado.

En el capítulo anterior se revisó el proceso de análisis de la información obtenida, cuando no se utiliza el equipo más que para grabar e imprimir la información. Se trata de un proceso manual len-

to con varias tareas manuales que, además, requiere mucho espacio físico, como una mesa grande o el suelo.

El uso de la computadora nos permite hacer las cosas con mayor rapidez y menor espacio; la transcripción, la edición de la información y la preparación del informe final son tareas que seguramente muchos ya realizan en sus equipos.

Los paquetes o programas especializados en general ofrecen la posibilidad de realizar las tareas siguientes.

- Etiquetar porciones de texto.
- Asociar códigos con segmentos de texto.
- Buscar los textos asociados con determinado código.
- Identificar relaciones entre códigos.
- Vincular memorandos analíticos con códigos o segmentos de texto específicos.
- Buscar palabras, frases o segmentos de texto.
- Extraer citas específicas con fines ilustrativos.
- Búsquedas booleanas (usando, por ejemplo, *and/or/not*).
- Ordenar y organizar segmentos de información.
- Preparar diagramas.

Estas tareas facilitan enormemente el trabajo descrito en el capítulo anterior. Sin embargo, es importante recalcar que aunque estos programas representan una valiosa ayuda, sigue siendo de quien hace el estudio la responsabilidad del análisis y la interpretación de la información. Los paquetes son útiles para el trabajo analítico, pero no realizan por sí mismos el análisis de los datos.

Ventajas y desventajas de los paquetes

Utilizar paquetes especializados conlleva como principal ventaja un ahorro de tiempo que permite a la persona que realiza el estudio dedicarse más a las tareas de interpretación de resultados. Esto parece especialmente cierto cuando es grande la cantidad de información, y entonces se vuelven muy valiosas las funciones de cortado y pegado que facilitan la rápida creación de códigos y el análisis de los textos asociados a éstos. Otra ventaja la constituye el hecho de

que algunos paquetes están diseñados para hacer análisis de imágenes y hasta de videos, siguiendo un proceso similar al descrito. Sin duda, éstos se desarrollarán aun más en el futuro y brindarán más funciones.

Una de las desventajas de estos paquetes es el tiempo que puede consumir aprender a usarlos. Aunque no podemos considerar que sean muy complejos, en la actualidad sólo existen en inglés, y el aprendizaje de las funciones requiere un manejo mínimo de ese idioma. Es un hecho que los hispanohablantes requerimos cursos mínimos de seis a ocho horas para alcanzar una habilidad aceptable.

También es una desventaja el costo de los programas. Un paquete para uso personal representa un desembolso de aproximadamente cuatrocientos dólares, y las licencias institucionales suben considerablemente el precio.

Otra dificultad es seleccionar el paquete más útil de entre los que se encuentran en el mercado. Por esta razón, presento a continuación una breve semblanza de los dos programas principales. Omito el primero que salió al mercado, *Ethnograph,* porque estoy convencido de que los más recientes lo superan, a pesar de los avances que ha introducido el creador de aquél y de que algunas personas, tal vez acostumbradas a usarlo, lo consideran el mejor.

Nvivo

Este programa es la segunda versión mejorada de su antecesor, el NUD*IST (Non Numerical Unstructured Data Indexing Searching Theorizing), y es «más amigable» que éste. El programa sólo ayuda al análisis de texto y tiene mayor capacidad para desarrollar vínculos entre códigos y memorandos. Se maneja a través de varias ventanas, lo que para algunos puede constituir una ventaja. Este programa lo han desarrollado australianos y, si el lector desea mayor información sobre él, puede consultar la página www.qsrinternational.com.

Atlas-ti

Este programa, desarrollado en Alemania, se inspira en la teoría fundamentada y es, por tanto, un programa adecuado para investigadores que desean trascender el mero análisis de contenido. Este paquete permite analizar textos, audio e imágenes. Una de sus fortalezas consiste en la capacidad de mostrar interconexiones entre los datos y la posibilidad de relacionarlos con otras fuentes de datos y paquetes. Esto último significa que se pueden exportar ciertas bases de datos a programas estadísticos, como el SPSS, si se requiere. Se pueden elaborar diagramas conceptuales de las relaciones verticales y horizontales entre los datos. Funciona con una sola ventana central –aunque pueden abrirse otras sin salir de la principal– que muestra menús de funciones, codigos y menús de persiana. Tiene, para prácticamente todas las funciones, dos vías de acceso: las barras de herramientas y la barra de menús. Como ilustración de este progra-

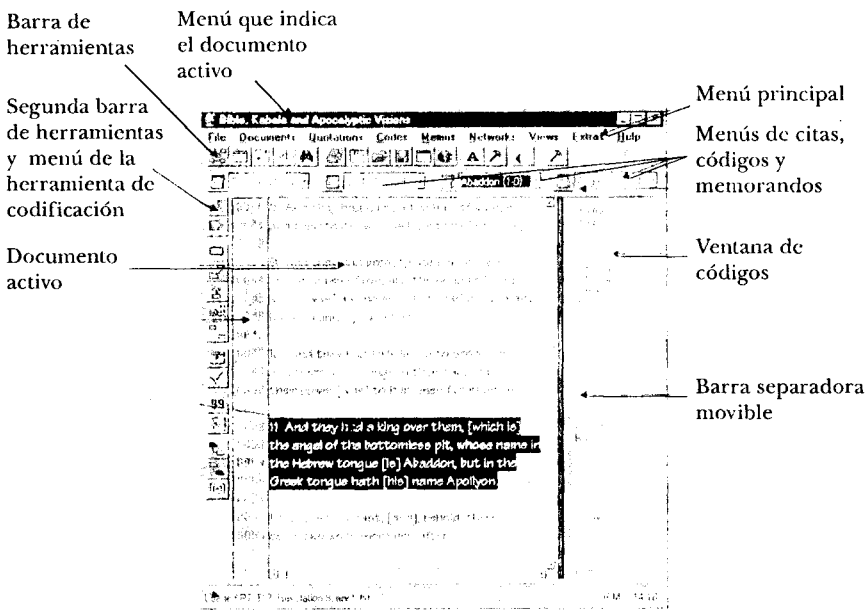


FIGURA 8. Atlas-ti

ma se presenta en la figura 8 la ventana principal del *Atlas-ti* con algunas someras explicaciones.

La pantalla principal muestra el documento sobre el que se está trabajando y presenta una ventana superior que indica los documentos que constituyen el proyecto, que en *Atlas-ti* se denominan *unidades hermenéuticas.* Un proyecto puede contener varios documentos, por ejemplo, seis grupos focales u ocho entrevistas, y este menú permite abrir cualquiera de los que constituyen la unidad hermenéutica en cualquier momento. La segunda, tercera y cuarta ventanas muestran respectivamente las citas que se han señalado, los códigos que se han asignado y los memorandos que se han elaborado. De cada una de estas ventanas se puede obtener un menú de persiana.

La ventana del documento activo tiene una barra separadora a cuya derecha se encuentra la ventana en la que quedan consignados los códigos que se han determinado. Así, al señalar cualquiera de ellos, se marca en automático el texto que lo generó, pero en la ventana superior pueden verse todas las partes de texto que se han señalado bajo esé mismo código. Igualmente, desde el menú de persiana se puede tener acceso a todos los códigos que se han realizado y a las porciones de texto de cada código. Finalmente, el usuario puede tener acceso a cualquiera de las funciones por la vía del menú superior principal, o por cualquiera de las barras de herramientas, la superior o la lateral.

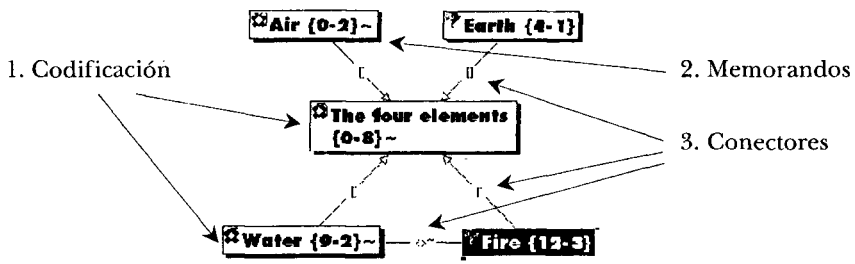


FIGURA 9. Red de relaciones entre códigos

Otro aspecto interesante de este programa es que se pueden realizar diagramas sobre las relaciones entre códigos, familias o árboles de códigos, como se aprecia en el ejemplo de la figura 9.

Se ven cuatro elementos: los datos (3) y sus relaciones con la codificación (2), y los memorandos (6), los cuales generan la tríada de operaciones analíticas (4). Los conectores (5) pueden ser de diversos tipos, por ejemplo, *igual a, diferente, genera, está antes o con,* etcétera (1).

Estos paquetes son muy versátiles y, como mencionamos previamente, es factible que con el tiempo se vuelvan más completos y brinden cada vez más herramientas para la investigación cualitativa. La selección del mejor de ellos se relaciona con la preferencia de quien lo usa. En lo personal, tengo más preferencia por *Atlas-ti,* como es evidente.

Finalizo reiterando que estos programas son herramientas que nos facilitan el trabajo, pero ninguno realiza el análisis sin la creatividad y el pensamiento del investigador.

Capítulo 8

PLANEACIÓN Y PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Pasos

Para ser exitosa una investigación cualitativa, requiere una muy cuidadosa planeación y, contrariamente a lo que muchos pueden creer, la mayor libertad del paradigma cualitativo no significa improvisación ni poca disciplina. Explico a continuación los pasos a seguir en el orden en que deben realizarse y presentarse.

1. En primer lugar, deberá definirse el tema general del que tratará el estudio, seguido en un apartado diferente del problema que se pretende investigar, y finalmente, en otro apartado, las preguntas concretas de investigación. Un ejemplo de esto sería una persona que pretenda hacer un estudio sobre la sexualidad en los adolescentes (éste será el tema general): le preocupa la elevada tasa de embarazos en esta población (éste será el problema que abordará la investigación), y pretende conocer las razones por las cuales hombres y mujeres adolescentes no usan condón (esta última consitituye la pregunta concreta de investigación). Como puede verse, el tema es el área general que abordará el estudio, el problema es la situación concreta en la que quiere enfocarse la investigación y las preguntas son, precisamente, las interrogantes a las que el estudio pretende dar respuesta.
2. Una vez definido lo anterior, es importante realizar un proceso de reflexión que permita establecer por qué es importante el estudio: qué interrogantes contestará y qué implicaciones tendrá en beneficio de un grupo o de una sociedad. En el ejemplo anterior, la importancia radica en las consecuencias serias de un embarazo

no deseado sobre la vida de gente muy joven, las limitaciones que el hecho impone sobre sus vidas y su futuro. Es decir, este apartado nos permitirá reconocer que nuestro estudio tendrá relevancia, y que sus resultados aportarán a la sociedad un conocimiento útil y valioso.

3. El tercer elemento a reflexionar y poner por escrito es la viabilidad del proyecto. Existen proyectos de investigación extraordinariamente interesantes, pero inviables; se trata aquí de plantear por qué será relativamente sencillo realizarlo. Recuerdo, a manera de ejemplo, un interesantísimo proyecto que una investigadora quería emprender: deseaba explorar la vivencia personal subjetiva de profesores de enseñanza básica que tuvieran preferencia genérica homosexual. El estudio sin duda resulta muy interesante, sólo que al cuestionarla sobre la manera en que lograría entrevistar a los participantes en el estudio surgió el problema: por lo general, un profesor que es homosexual mantiene este hecho oculto debido a la homofobia imperante y a la idea grotescamente errónea de que los profesores homosexuales abusan de los alumnos o buscan «convertirlos» a la homosexualidad. Por lo anterior, la investigadora difícilmente lograría encontrar y asegurar la participación de estos profesores. Esto hace al estudio totalmente inviable. En cambio, estudiar las perspectivas de hombres y mujeres estudiantes de licenciatura tendrá viabilidad. Se deben explicitar aquí las medidas que ayudarán a realizar el estudio; permisos, autorizaciones, etcétera.
4. El siguiente paso consiste en explicitar los objetivos o propósitos del estudio. Algunos autores establecen diferencias entre objetivos de aprendizaje generales y objetivos específicos o particulares. Esta subdivisión proviene de la metodología de la tecnología en la educación, la cual requería que se establecieran diferencias precisas, de acuerdo con una visión positivista. Incluso en aspectos educativos, la visión constructivista imperante en muchos contextos sólo requiere que se expliquen propósitos de enseñanza. En la investigación, considero que es mucho más sencillo elaborar los objetivos: se trata simplemente de obtener respuesta a las preguntas de investigación. En el ejemplo que hemos planteado al principio, el objetivo del estudio sería explorar las razones por las cuales hombres y mujeres adolescentes no usan el condón.

Tenemos, hasta aquí, definidos el tema, el problema y la pregunta de investigación, y hemos establecido la importancia del estudio, se ha señalado su factibilidad y hemos redactado sus objetivos. Estamos listos para abordar, en este proceso de planeación, cómo lograremos todo esto. Podemos entonces avanzar al siguiente paso.

5. Resulta de importancia básica enterarse de lo que se ha llamado el *estado del arte,* que yo prefiero llamar el *estado de conocimientos actuales.* Esto significa que el investigador deberá conocer, hasta donde sea posible, *todo* lo que se haya investigado y escrito seriamente sobre el problema y las preguntas. Esto no se realiza sólo consultando libros; el investigador deberá, además, acudir a una buena biblioteca, de preferencia universitaria, para consultar bancos de datos[1] de los cuales obtener los artículos pertinentes para elaborar sus fichas bibliográficas. De ahí surge la redacción del marco bibliográfico, diferente del marco teórico[2] que muchos profesores requieren, sobre todo en los trabajos pertenecientes al paradigma cuantitativo. De hecho, la persona, a lo largo de sus lecturas y de su conocimiento de los estudios realizados por otros investigadores, va apropiándose del tema, convirtiéndose en un experto. En nuestro ejemplo, buscaremos el mayor número posible de investigaciones que aborden el tema del embarazo en adolescentes, y sobre todo las razones para usar o no el condón.
6. Como hemos visto, el paradigma cualitativo nos permite realizar la interpretación de la información recabada desde una diversidad de paradigmas. En este sexto paso debemos definir cuál de éstos guiará nuestra investigación. Un ejemplo puede ser el de un investigador que quiera explorar la comunicación entre los obreros de una fábrica. El análisis de la comunicación entre los obreros puede hacerse desde la visión del interaccionismo

[1] Existen múltiples bancos de datos nacionales e internacionales que recogen los resúmenes de artículos publicados en revistas científicas reconocidas del mundo. Se buscan los estudios realizados por otros investigadores mediante el sistema booleano de palabras clave, que las revistas piden a los autores que definan cuando someten su artículo a la decisión editorial de su publicación.

[2] El marco teórico es precisamente la teoría que enmarca la visión desde la cual se realiza un estudio. El apartado del que estamos hablando aquí consiste en conocer el estado actual de conocimientos sobre el tema o problema.

simbólico, la narrativa, el análisis conversacional o la psicología de los constructos personales. Será necesario definir el paradigma interpretativo más conveniente; no se trata del que más nos guste o conozcamos mejor, sino de cuál nos ayudará más a responder las preguntas de investigación y lo que buscamos conocer de la situación que estudiamos. En el caso del embarazo en adolescentes, podríamos utilizar el paradigma de la fenomenología y, más concretamente, de la fenomenografía, porque buscamos hacer una descripción de la experiencia de los jóvenes en el uso del condón y de sus percepciones subjetivas.

7. Una vez aclarado este punto, definimos quiénes participan en el estudio. Es importante especificar aquí con toda claridad las características de las personas, en qué contexto las buscaremos, cómo se accederá a ellas, etc. Por ejemplo, podemos decidir que serán los alumnos de determinado grupo de cierta escuela secundaria o de la licenciatura en administración de alguna universidad, los empleados de cierto departamento en una empresa, o los clientes que acuden con algún médico o psicólogo a consulta. En nuestro caso, los participantes serán cinco grupos de treinta alumnos de tercer grado de la escuela secundaria.
8. Teniendo en cuenta las preguntas de investigación, podremos definir el método mediante el cual vamos a obtener la información; podrá ser la entrevista a profundidad, la observación, los grupos focales, la fotobiografía o una combinación de varios. De nuevo, aquí no es el método con el que nos sintamos más a gusto o el que manejemos mejor el que funcionará, sino el que se adapte mejor al número de participantes y a la obtención de respuestas a las preguntas de investigación. Podemos sentir, por ejemplo, que la entrevista a profundidad es un buen método; sin embargo, trabajaré con treinta personas; una entrevista a profundidad toma por lo menos dos horas, por ende, me tomará por lo menos sesenta horas obtener los datos, más otras tantas para transcribir la información. En cambio, si formo tres grupos focales de diez personas, cada uno con duración promedio de dos horas, obtener la información en este caso sólo me tomará seis horas. Incluso puedo decidir hacer tres entrevistas a profundidad de un participante de cada grupo focal sin exceder de doce horas. Reitero entonces que resulta muy importante considerar

tanto la pregunta como los participantes. Siguiendo nuestro ejemplo, hemos dicho que el estudio lo va a realizar un profesor de una escuela secundaria, entre los cinco grupos de treinta alumnos cada uno, un total de ciento cincuenta jóvenes de tercer grado. Podríamos optar entonces por formar diez o doce grupos focales. Podría pensarse también en un cuestionario abierto; sin embargo, el número de jóvenes no es excesivo, por lo que resultarán más ricos en información los grupos focales.

9. El paso siguiente consiste en definir todo el procedimiento que se utilizará para el análisis de la información: cómo se obtendrá la información (por medio de grabación de audio o video), cómo va a realizarse la transcripción de la información, y de qué manera se analizará (si se utilizarán procedimientos manuales revisados en capítulos anteriores o algún programa de cómputo para el análisis). En nuestro ejemplo se establece que la información de cada grupo focal se transcribirá en computadora, respetando el formato mencionado para el análisis en el programa *Atlas-ti.* Se especifican, entonces, los pasos que se seguirán para el análisis de los textos y la codificación que dará coherencia al texto.
10. Este paso me parece crucial, aunque suele omitirse en muchas planeaciones de trabajos de investigación: elaborar un cronograma de actividades en el que se plasmen todas las actividades del trabajo de investigación, estableciendo el orden en el que se realizarán y la fecha (semanas o meses) en que deben efectuarse y terminarse. Conviene usar el formato de ruta crítica o de Pert, el cual se realiza fácilmente en una hoja de cálculo de computadora, enumerando en la primera columna todas las actividades, una por renglón, y luego estableciendo en las columnas de la derecha las semanas o meses, llegando hasta la elaboración del reporte final. Después se rellenan los espacios correspondientes a los periodos en los que se realizarán las diferentes actividades. Este paso resulta fundamental para una adecuada planeación de un proyecto y, sobre todo, en el caso de estudiantes, para evitar que los proyectos se alarguen indefinidamente, además de que constituye una pauta personal de control de un proyecto.

Cualquier investigador que siga cuidadosamente estos diez pasos podrá realizar una planeación exitosa de una investigación cualita-

tiva. Éstos mismos, redactados de manera adecuada y con una especificación cuidadosa de todos los puntos, constituyen un documento que puede ser presentado como proyecto de investigación o de tesis; naturalmente, en este último caso, respetando los formatos y requerimientos de cada institución universitaria.

Rigor de una investigación cualitativa

Este concepto se refiere a la necesidad de asegurar que la investigación cualitativa que hemos realizado es sólida. Ello, de acuerdo con Janice Morse y Lyn Richards [2002], se logra si se presta atención a los cinco puntos siguientes.

- Asegurarse de que se hicieron las preguntas correctas, que se elaboraron a partir de lo encontrado en la revisión bibliográfica, y que se ajustaron en función de la información que se iba obteniendo.
- Verificar si se seleccionó un método para la obtención de información que daría la mayor cantidad y calidad de la información.
- Verificar si se hizo todo lo posible por obtener los datos más confiables y si se logró la mayor autenticidad en la información.
- Analizar si se buscó establecer una teoría con la mayor solidez posible; verificando una y otra vez la relación entre los datos, si se categorizaron los datos de la mejor manera posible y si éstos se extienden u ofrecen nueva información sobre lo que se estudia.
- Verificar los datos y su interpretación con pares o colaboradores, lo que dará mayor valor a la interpretación.

Si se atiende a estos elementos, se puede considerar que el proyecto cumplió con el rigor que requiere la buena investigación cualitativa.

Ejercicio

Propósito: Verificar el adecuado aprendizaje de la metodología, retroalimentar las experiencias y clarificar las dudas.

Procedimiento: Personalmente, evalúo a los alumnos solicitándoles que entreguen un proyecto de investigación cualitativa con los diez puntos señalados en esta sección. En los cursos que imparto sobre investigación cualitativa, me opongo a exámenes cognoscitivos, por lo que prefiero y recomiendo esta forma de evaluación.

Capítulo 9

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Hablar de ética en la investigación en la actualidad constituye un tema que muchos consideran necesario, si no es que indispensable. Muchas entidades financiadoras en diversos países exigen que todo protocolo incluya declaraciones de protección a las personas que participan en el estudio; incluso solicitudes que carezcan de ellas son rechazadas de inmediato.

Existen códigos de ética para la investigación, emanados de asociaciones profesionales que intentan establecer guías y normas para un proceder correcto en la investigación o, por lo menos, para alertar sobre los dilemas morales a los que puede enfrentarse un investigador; algunos los crearon diversas asociaciones estadounidenses, como la de Antropología, la de Investigación Educativa, la Psicológica, la de Sociología, la Organización Mundial de la Salud y diversas universidades e instituciones de educación superior.

Al respecto, mantengo una posición contradictoria, puesto que me parece absolutamente razonable velar por la protección y el bienestar de las personas que nos ayudan a realizar nuestro trabajo de investigación y no permitir en ninguna circunstancia que surjan situaciones como las descritas en el capítulo 1; sin embargo, se presentaron en épocas pasadas en las que prevalecían sistemas de valores diferentes. No obstante, tampoco comulgo con posturas rígidas en extremo respecto de tales situaciones, ya que si esos estudios no se hubieran presentado a causa de códigos de ética inflexibles, nos habrían privado de estudios sumamente importantes y valiosos.

Aquí vale la declaración de la Asociación Americana de Psicología: «La decisión de realizar investigación se sustenta en la decisión

individual del psicólogo de que el estudio contribuirá al desarrollo de la ciencia psicológica y al bienestar humano» [p. 637].

Al respecto, me parecen muy centrados los planteamientos que sostiene Steinar Kvale [1996] en cuanto a que es muy difícil establecer reglas explícitas y soluciones claras a los problemas éticos que surjan en un estudio cualitativo. Este autor plantea la discusión de cinco elementos importantes a considerar.

1. *El consentimiento informado.* Se refiere al hecho de proporcionar a las personas que participan en el estudio información sobre las generalidades de éste, sobre el propósito de la investigación, sobre el diseño y sobre cualquier riesgo o beneficio probable. El consentimiento informado implica que la persona decide participar voluntariamente, sabiendo que tiene el derecho de retirarse en el momento en que lo desee. Algunas personas recomiendan obtener este consentimiento informado por escrito.

   En el caso de menores de edad o de personas internadas en instituciones, surgirá la duda acerca de a quién debe pedirse el consentimiento. Otro asunto a reflexionar es el referente a qué tanta información sobre el estudio puede darse sin que ésta se convierta en un elemento que elimine o atenúe la autenticidad, y la sustituya por lo socialmente aceptable. Algunos autores, como Lincoln [citado por S. Kvale 1996], proponen cambiar este consentimiento informado por un diálogo abierto en el que permanentemente se negocie con los participantes. Para Kvale, ésta constituye una propuesta más democrática.
2. *Confidencialidad.* Se refiere a que la información privada perteneciente a la identificación de la persona no será divulgada. En términos generales, esto es totalmente aceptable, aunque existen casos conflictivos; por ejemplo, si se trabaja con escolares, ¿la información obtenida puede ser revelada a los padres? O la comunidad que leerá el reporte final ¿podrá reconocer a las personas que participan en el estudio? Como puede verse, resulta mayúscula la dificultad de establecer reglas inclusivas y de aplicación invariable.
3. *Consecuencias.* El principio del beneficio significa que el riesgo de la persona a sufrir algún daño debe reducirse al mínimo. La suma de los beneficios potenciales para la persona y la importancia del

conocimiento que se obtendrá del estudio deberán compararse con el riesgo potencial de la persona, y de esa manera se tomará la decisión de realizar o no el estudio. En este sentido, la declaración de que la investigación debe contribuir al beneficio social implica necesariamente que los investigadores consideren temas políticos referentes a qué es benéfico o propiciatorio de una sociedad justa.

4. *Papel del investigador.* Considera Kvale que el investigador necesita dos cualidades: la sensibilidad para identificar un problema ético y la responsabilidad de actuar consecuentemente en función de lo que ha descubierto. A esto, Kvale lo denomina *responsabilidad científica* hacia su profesión y hacia las personas que participan en su estudio.
5. *Preguntas.* Al iniciar un estudio, el investigador debe preguntarse lo siguiente:

- ¿Cuales serán las consecuencias benéficas del estudio?
- ¿Cómo puede obtenerse el consentimiento informado de los participantes?
- ¿Quién debe otorgar este consentimiento?
- ¿Cuánta información sobre el estudio es factible dar de antemano?
- ¿Cómo se va a proteger la confidencialidad de las personas que participen?
- ¿Quién tendrá acceso a la información obtenida?
- ¿Qué tan importante es que las personas permanezcan en el anonimato?
- ¿Cómo se puede ocultar la identidad de las personas participantes?
- ¿Existe la posibilidad de que surjan problemas legales?

Considero que cualquier persona que vaya a realizar un estudio cumplirá con su responsabilidad científica si se plantea estas preguntas y logra responderlas satisfactoriamente.

Finalmente, me permito citar a Gregorio Rodríguez Gómez y a sus colaboradores: «A cada investigador corresponde definir su responsabilidad para con las personas que entran en el marco de un estudio. Los códigos éticos pueden actuar a modo de una *moral pi-*

loto para investigadores, estudiantes y demás personas vinculadas a la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación» [1999, p. 283].

Igualmente, considero de gran valor el trabajo y la discusión abierta y honesta entre colegas investigadores, ya que el análisis colegiado se presenta como una fuente extraordinaria de luz para estas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVES LOZANO, JORGE, «Un enfoque metodológico de las historias de vida», en Graciela de Garay (comp.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida.*

ADLER, PATRICIA, y PETER ADLER, «Observational techniques», en Norman. K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.), *Collecting and interpreting qualitative materials.*

AGGER, BEN, «Critical theory, Poststructuralism, Postmodernism: Their Sociological Relevance», en Jonh W. Cresswell, *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions.*

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, JUAN LUIS, «Percepciones y opiniones sobre la masculinidad: estudio cualitativo en cuatrocientos sujetos», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología,* vol. 3, no. 2, 1997, pp. 231-241.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, «Ethical Principles of Psychologists», *American Psychologist,* 1981.

ATKINSON, PAUL, y MARTYN HAMMERSLEY, «Ethnography and Participant Observation», en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry.*

BARRAGÁN MEDERO, FERNANDO, «El sistema sexo género y los procesos de discriminación», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología,* vol. 2, no. 1, 1996, pp. 37-51.

BARRAGÁN MEDERO, FERNANDO, JUAN MANUEL DE LA CRUZ LÓPEZ y MARTÍN IGNACIO DE LA ROSA, «Experiencia masculina y el currículum», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología,* vol. 5, no. 1, 1999, pp. 57-92.

BAZELEY, PAT, y LYN RICHARDS, *The Nvivo. Qualitative Project Book,* Londres: Sage Publications, 2000.

BLUMER, HERBERT, *Symbolic Interactionism. Perspectives and Method,* Berkeley: University of California Press, 1998 (1ª ed., 1969).

BOYLE, JOYCEEN, «Styles of Ethnography», en Janice Morse (comp.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods,* California: Sage Publications, 1994.

BOYTE, HARRY, «Public Freedom», en Richard Schmitt y Thomas Moody (comps.), *Alienation and Social Criticism. Key Concepts in Critical Theory.*

BRUYN, SEVERIN T., *The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation*, Nueva Jersey: Prentice Hall, 1966.

BUSTOS, OLGA, «La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación», en Consejo Nacional de Población, *Antología de la sexualidad humana I,* México: Porrúa, 1994, pp. 267-298.

CANALES, MANUEL, y ANSELMO PEINADO, «Grupos de discusión», en Juan Manuel Delgado y JUAN GUTIÉRREZ (comps.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.*

CÁRDENAS CARACHEO, GRACIELA, «Análisis de contenido de los videorrocks del programa *Rande vous (videos afrodisíacos)* y las percepciones de los jóvenes de preparatoria del ITESM-CCM», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología,* vol. 6, no. 2, 2000, pp. 169-190.

CAUDILL, WILLIAM, *The Psychiatric Hospital as a Small Society*, Cambridge: Harvard University Press, 1958.

CLAVAL, PAUL, *Espacio y poder,* México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

COLE, GUIDO, «Bases conceptuales en sexología: Género y sexo; perspectiva constructivista», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología,* vol. 2, no. 1, 1996, pp. 53-66.

CORBIN, JULIET, *Comunicación personal en el taller de teoría fundamentada durante el Congreso Internacional de Metodologías Cualitativas,* Canadá: Universidad de Alberta, 2001.

COULON ALAIN, *Ethnomethodology. Qualitative Research Methods Series,* vol. 36, California: Sage Publications, 1995.

CRESSWELL, JOHN W., *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*, Londres: Sage Publications, 1998.

CRONIN, ORLA, «Psychology and Photographic Theory», en Jon Prosser (comp.), *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers,* Londres: Falmer Press, 1998.

DAVIDSON, LARRY, y otros, «Phenomenological and Participatory Research in Schizophrenia: Recovering the Person in Theory and Practice», en Deborah Tolman y Mary Brydon-Miller (comps.), *From Subjects to Subjectivities. A Handbook of Interpretive and Participatory Methods.*

DE GARAY, GRACIELA (comp.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida,* México: Instituto Mora, 2001.

DE VRIES, RHETA, y BETTY ZAN, «A Constructive Perspective on the Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children's Development», en Catherine Twomey Fasnot (comp.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice.*

DELGADO, JUAN MANUEL, y JUAN GUTIÉRREZ, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales,* España: Síntesis Psicología, 1999.

DENZIN, NORMAN, e YVONNA LINCOLN, *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues,* Londres: Sage Publications, 1998.

DENZIN, NORMAN, e YVONNA LINCOLN (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry,* Londres: Sage Publications, 1998.

DEY, IAN, *Grounding Grounded Theory. Guidelines for Qualitative Inquiry,* San Diego: Academic Press, 1999.

DINKLAGE, ROSE MARIE, y ROBERT ZILLER, «Explicating Cognitive Conflict Through Photo-Communication», *Journal of Conflict Resolution,* vol. 33, no. 2, junio de 1989, pp. 309-317.

EMBREE, LESTER, http://www.phenomenologycenter.org/phenom.htm.,1997.

EMERSON, ROBERT M., *Contemporary Field Research, Little y Brown,* 1983. En http://members.tripod.com/DE_VISU/mapas_conceptuales.html.

FABRA, MARÍA LUISA, y MIGUEL DOMÈNECH, *Hablar y escuchar,* Barcelona: Paidós, 2001.

FEIXAS, GUILLERMO, y JOSÉ MANUEL CORNEJO, *Manual de la técnica de la rejilla mediante el programa Record V. 2.0,* Barcelona: Paidós, 1996.

FIGUEROA, JESÚS, ESTHER GONZÁLEZ y VÍCTOR SOLÍS, «Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas», *Revista Latinoamericana de Psicología,* vol. 13, no. 3, 1981, pp. 447-458.

FROGGATT, KATHERINE, «Using Computers in the Analysis of Qualitative Data», *Palliative Medicine,* vol. 15, 2001, pp. 517-520.

GALLAGHER, SHAUN, *Director: Honors Seminar on Hermeneutics at Canisius Colleg*e, 1999. En www.canisius.edu/~gallaghr/ah.html.

GARFINKEL, HAROLD, *Studies in Ethnomethodology,* Londres: Polity Press, 1967.

GERGEN, KENNETH, «The Social Constructionist Movement in Modern Psychology», *American Psychologist,* no. 40, 1985 pp. 266-275.

GIDDENS, ANTHONY, y JONATHAN TURNER, *Social Theory Today,* California: Stanford University Press, 1987.

GIORGI, AMEDEO, «The theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Methods as a Qualitative Research Procedure», *Journal of Phenomenological Psychology,* no. 28, 1997, pp. 235-281.

GLASER, BERNIE, *Theoretical Sensitivity,* Mill Valley: Sociological Press, 1978.

GLASER, BERNIE, y ANSELM STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research,* Chicago: Aldine, 1967.

GLASERFELD, ERNST, «Introduction: Aspects of Constructivism», en Catherine Twomey Fosnot (comp.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice.*

GLITZ, BERYL, CLAIRE HAMASU y HEIDI SANDSTROM, «The focus group: a Tool for Programme Planning, Assessment and Decision-making. An American View», *Health Information and Libraries Journal,* vol. 18, no. 1, marzo de 2001, pp. 30-37.

GOFFMAN, ERWIN, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates,* Nueva York: Anchor, 1961.

GUERRERO ZEPEDA, BEATRIZ EUGENIA, «Sexualidad erótica en mujeres heterosexuales y lesbianas», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología,* vol. 5, no. 1, 1999, pp. 93-115.

HAMMERSLEY, MARTYN, *The Dilemma of Qualitative Method, Herbert Blumer and the Chicago Tradition,* Londres y Nueva York: Routledge, 1990.

HANLEY, CAROL, *The Cancer Unit: An Etnography,* Wakefield: Nursing Resources, 1979.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO, CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y PILAR BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la investigación,* México: McGraw Hill, 1998.

HIERRO, GRACIELA, «La moralidad vigente y la condición femenina», en *La naturaleza femenina,* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.

HIGHWATER, JAMAKE, *Myth and Sexuality,* Nueva York: New American Library, 1991.

HOLSTEIN, JAMES, y JABER GUBRIUM, «Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretative Practice», en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry.*

JANESICK, VALERIE, «The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry and Meaning», en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry.*

JENSEN, MARVIN D., «Introspective Writings as Reflections of Intrapersonal Communication», en Charles V. Roberts y Kittie Watson (comps.), *Intrapersonal Communication Processes,* Nueva Orleans: Spectat, 1989.

JUNKER, BUFFORD, *Field Work. An Introduction to the Social Sciences,* Chicago: University of Chicago Press, 1960.

KANYORO, MUSIMBI, «Reading the Bible from an African Perspective», *The Ecumenical Review,* enero de 1999.

KELLY, GEORGE, *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs,* Nueva York: Norton, 1963 (1ª ed., 1955).

KUHN, THOMAS S., *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos,* Barcelona: Paidós, 1989.

KINCHELOE, JOEL, (1991) «Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path for Empowerment», en John W. Cresswell, *Qualitative Inquiry and Research Design.*

KOHLER RIESSMAN, CATHERINE, *Divorce Talk: Women and Man Make Sense of Personal Relationships,* New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press, 1990.

———, *Narrative Analysis,* Londres: Sage Publications, 1993.

KRUEGER, RICHARD, *Analyzing and Reporting Focus Group Results,* California: Sage, 1998.

———, *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada,* Madrid: Pirámide, 1998.

KVALE, STEINAR, *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing,* Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996.

LERNER, MARCELO, *Introducción a la psicoterapia de Rogers,* Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

LLOYD, MIKE, «The Language of Reproduction: Is It Doctored?», *Qualitative Health Research,* vol. 7, no. 2, mayo 1997.

MAEVE, KATHERINE, «The Social Construction of Love and Sexuality in a Woman's Prison», *Advances in Nursing Science,* vol. 21, no. 3, 1999, pp. 46-65.

MARTIN, EMILY, *The Woman in the Body,* Boston: Beacon, 1987.

MARTÍNEZ, MIGUEL, *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación,* México: Trillas, 1999.

MARTÍNEZ-CORTIÑA, RAFAEL, y ALBERTO PRIETO, *Ensayos de economía y ciencias sociales,* España: Planeta, 1975.

MARTON, FERENCE, «Phenomenography», en Torsten Husén y T. Neville Postlethwaite (comps.), *The International Encyclopedia of Education*, 2a ed., vol. 8, Pergamon, 1994, pp. 4424-4429.

MARUYAMA, MASAO, «Endogenous Research: The Prison Project», en Peter Reason y J. Rowan, *Human Inquiry: A Source Book of New Paradigm Research*, Nueva York: Wiley, 1981.

MCGARY, HOWARD, «Alienation and the African-American Experience», en Richard Schmitt y Thomas Moody (comps.), *Alienation and Social Criticism. Key Concepts in Critical Theory.*

MCKERNAN, JAMES, *Investigación-acción y currículo*, Madrid: Morata, 2001.

MEAD, GEORGE HEBERT, *George Herbert Mead on Social Psychology* (edición revisada), Chicago: University of Chicago Press, 1969 (1ª ed., 1934).

MERCADO, FRANCISCO JAVIER, *Entre el infierno y la gloria. La experiencia de la enfermedad crónica en un barrio urbano*, México: Universidad de Guadalajara, 1996.

MERCADO MARTÍNEZ, FRANCISCO JAVIER, y TERESA MARGARITA TORRES LÓPEZ, «Un tema olvidado en el ámbito de la salud. El análisis cualitativo de los datos», en Francisco J. Mercado y Teresa M. Torres López (comps.), *Análisis cualitativo en salud. Teoría, método y práctica*, México: Universidad de Guadalajara/Plaza y Valdez, 2000.

MILES, MATHEW. B., y MICHAEL HUBERMAN, *Qualitative Data Analisis*, California: Sage Publications, 1994.

MILLS, C. WRIGHT, *The Sociological Imagination*, Oxford: Oxford University Press, 1959.

MONAGAS, OSWALDO, Mapas conceptuales como herramienta didáctica, en www.ped.gu.se/biorn/phgraph/home.html.

MOODY, TOM, «The Alienation of Woman under Capitalism», en Richard Schmitt y Thomas Moody (comps.), *Alienation and Social Criticism.*

MORGAN, DAVID L., *The Focus Group Guidebook (Focus Group Kit 1)*, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

MORSE, JANICE, y LYN RICHARDS, *Read me First. For a Users Guide to Qualitative Methods*, Thousand Oaks, Londres: Sage Publications, 2002.

MORSE, JANICE, «Ethnography», en Janice M. Morse (comp.), *Qualitative Health Research*, Newbury Park, California: Sage Periodicals Press, mayo 1997.

———, «Designing Funded Qualitative Research», en Norman Denzin e Yvonnna Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry.*

——— (comp.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Londres: Sage Publications, 1994.

NEUENDORF, KIMBERLY A., *The Content Analysis Guidebook*, Nueva York: Sage, 2001.

NOVAK, JOSEPH D., y D. B. GOWIN, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.

PENSADO LEGLISE, PATRICIA, «Lo colectivo y lo individual en las historias de vida de la gente común», en Graciela de Garay (comp.), *Cuéntame tu vida.*

PÉREZ TAMAYO, RUY, *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, México: El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica, 1990.

PRIETO LÓPEZ, MARÍA ISAURA, «Sexualidad infantil», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, vol. 5, no. 1, 1999, pp. 17-41.

RADWAY, JANICE, *Reading the Romance: Feminism and the Representation of Woman in Popular Culture*, Chapell Hill: University of North Carolina Press, 1984.

RESEARCH TALK INC., «Atlas.ti Introductory Workshop. Materials Pack» Nueva York, 1999 (mecanograma).

RICH, CYNTHIA, «Ageing and the Politics of Beauty», en Richard Schmitt y Thomas Moody, *Alienation and Social Criticism.*

RIGER, STEPHANIE, «Epistemological Debates, Feminist Voices», *American Psychologist*, vol. 47, junio de 2002.

ROBE, CLIFFORD, *The Jack Roller*, 2a ed., Chicago: University of Chicago Press, 1966.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, JAVIER GIL FLORES y EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ, *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe, 1999.

ROGERS, CARL, *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

ROSENWALD, GEORGE y RICHARD OCHBERG, «Introduction: Life Stories, Cultural Politics and Self Understanding», en George Rosenwald

y Richard Ochberg (comps.), *Storied Lives: The Cultural Politics of Self-understanding*, New Haven: Yale University Press, 1992.

RUSSELL, BERTRAND, *La perspectiva científica*, Barcelona: Ariel, 1976.

SANZ, FINA, *Los vínculos amorosos*, Barcelona: Kairoz, 1998.

SCHAFFER, ROY, *A New Language for Psychoanalysis*, New Haven: Yale Universisty Press, 1976.

SCHIFTER, DEBORAH, «A Constructivist Perspective on Teaching and Learning Mathematics», en Catherine Twomey Fosnot (comp.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice.*

SCHMITT, RICHARD, y THOMAS MOODY (comps.) *Alienation and Social Criticism: Key Concepts in Critical Theory*, Nueva Jersey: Humanities Press, 1994.

SCHMITT, RICHARD, «Alienation and Poverty: The View from Comalapa», en Richard Schmitt y Thomas Moody (comps.), *Alienation and Social Criticism: Key Concepts in Critical Theory*, 1994.

SCHWANDT, THOMAS, «Constructivist, Interpretivist Aproaches to Human Inquiry», en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (comps.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues.*

SCHWEIZER, HAROLD, «To Give Suffering a Language», *Literature and Medicine*, vol. 14, no. 2, 1995, pp. 210-221.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA, en www.homepages.mty.itesm.mx/disclarimer.html.

SOKOLOWSKI, ROBERT, *Introduction to Phenomenology*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SONNEMAN, ULRICH, *Existence and Therapy: An Introduction to Phenomenological Psychology and Existential Analysis*, Nueva York: Gestalt Legacy Press, 1999.

STRAUSS, ANSELM, Y JULIET CORBIN, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Londres: Sage Publications, 1998.

SZASZ, IVONNE, y SUSANA LERNER, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México: El Colegio de México, 1994.

TAMAYO Y TAMAYO, MARIO, *El proceso de la investigación científica*, México: Limusa, 1990.

TAYLOR, STEVE J., y ROBERT BOGDAN (comps.), *Introducción a los méto-*

dos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Barcelona: Paidós, 1996.

TOLMAN, DEBORAH, y MARY BRYDON-MILLER (comps.), *From Subjects to Subjectivities. A Handbook of Interpretative and Participatory Methods,* Nueva York: New York University Press, 2001.

TULVING, ENDEL, «Episodic and Semantic Memory», en Endel Tulving y Wayne Donaldson (comps.), *Organization of Memory,* Nueva York: Academic Press, 1972.

TWOMEY FOSNOT, CATHERINE (comp.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice,* Nueva York: Teachers College Press, 1996.

TYSON, LOIS, *Critical Theory Today. A User-Friendly Guide,* Nueva York: Garland, 1999.

VALDEZ MEDINA, JOSÉ LUIS, *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en psicología social,* México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2000.

VALDEZ MEDINA, JOSÉ LUIS, e ISABEL REYES, «Las categorías semánticas y el autoconcepto», *Psicología Social en México,* vol. IV, 1992.

VAN MAANEN, JOHN, *Tales of the Field: On Writing Ethnography,* Chicago: Chicago University Press, 1988.

VIDICH, ARTHUR y STANFORD LYMAN, «Qualitative Methods, Their History in Sociology and anthropology», en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (comps.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues.*

VILLARRUEL, ANTONIA M., y BERNARD ORTIZ DE MONTELLANO, «Culture and Pain: A Mesoamerican Perspective», *Advances in Nursing Science,* vol. 15, no. 1, 1992, pp. 21-32.

WENESTAM, CLAES-GORAN, y HANELORE WASS, «Swedish and U.S. Children's Thinking About Death: A Qualitative Study and Cross-cultural Comparison», *Death Studies,* vol. 11, 1987, pp. 99-121.

WESTMAN, INGELLA KUMLIN, y THOMAS KROKSMARK, «The First Encounter: Physiotherapists' Conceptions of Establishing Therapeutic Relationships», *Scandinavian Journal of Caring Science,* vol. 6, no. 1, 1992.

WOLCOTT, HARRY F., *Ethnography, a Way of Seeing,* California: Altamisa Press, 1999.

YOUNG, IRIS MARION, «Pregnant Embodiment: Subjectivity and Alienation», en Richard Schmitt y Thomas Moody (comps.), *Alienation and Social Criticism.*

ZICHI COHEN, MARLENE, y ANNA OMERY, «Schools of Phenomenology: Implications for Research», en Janice Morse (comp.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods.*

ZILLER, ROBERT, «Self-counselling Through Re-authored Photo-self-Narratives», *Counselling Psychology Quarterly,* vol. 13, no. 3, 2000, pp. 265–278.

ZOLA, IRVING, «Four Steps on the Road to Invalidity: The Denial of Sexuality, Anger, Vulnerability, and Potentiality», en Richard Schmitt y Thomas Moody (comps.), *Alienation and Social Criticism.*

La investigación cualitativa tiene una creciente aceptación entre los estudiosos de las ciencias humanas y cada día encuentra nuevas aplicaciones y utilidades. Desde que el enfoque cuantitativo, adoptado de la física e inspirado en el positivismo, llegó al límite de su utilidad, los campos de la educación, la psicología, la sexología, los estudios de género, la etnografía, la asistencia social y la antropología, entre otros, han encontrado en los métodos cualitativos de investigación un valioso instrumento para conocer la realidad social. Los enfoques cuantitativos y estadísticos son insuficientes para el estudio del comportamiento humano, entre otras razones porque ignoran el carácter creativo de la interacción entre personas y la imposibilidad de que el investigador alcance un pretendido ideal de objetividad. A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca la verdad, la cualitativa busca la comprensión y es sensible a los efectos que el propio investigador produce en la gente que constituye su objeto de estudio. En esta obra se detalla lo que distingue a la investigación cualitativa de la cuantitativa, se aclaran e ilustran sus distintas vertientes, se explican los métodos cualitativos para obtener información y se presentan algunos de los marcos interpretativos más habituales, acompañados de esclarecedores ejemplos. Además de exponer los fundamentos teóricos, se hace hincapié en los aspectos prácticos que le enseñen al lector cómo llevar a cabo un proyecto de investigación cualitativa y cómo aplicar estas metodologías a su campo de saber.

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, médico y psiquiatra, es asimismo maestro en pedagogía y doctorante en investigación psicológica. Su compromiso con la educación lo llevó a fundar en 1979 el Instituto Mexicano de Sexología, que actualmente dirige. Entre sus libros publicados se cuentan Elementos de sexología, Sexualidad en la pareja, Sexoterapia integral *y, con otros autores,* Sexualidad humana de Leslie McCary.

ISBN: 978-968-853-516-5



Paidós Educador